

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Se on siinä määrin arvokas lisätyö,
että se kannattaa ottaa.”

Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiarviointi perusopetuksessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutus, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ANNE ALHO

Syksy 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutus, Tampere

ANNE ALHO: ”Se on siinä määrin arvokas lisätyö, että se kannattaa ottaa.” Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiarviointi alakoulussa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 4 liitesivua

Lokakuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän kaupungissa käyttöön otetun hyvinvointioppimisen hankkeen etenemistä pilottivaiheessa, ja Strengths and Difficulties Questionnaire, eli Vahvuudet ja Vaikeudet –menetelmän (myös SDQ tai VaVa –kysely), käyttökokemuksia opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, minkälaisesta Jyväskylän kaupungin kehittämästä hyvinvointihankkeesta on kysymys, ja millä tavoin sen käyttöönotto kaupungin sisällä tapahtui. Lisäksi haluttiin kuvata, minkälaisena prosessina opettajat kokivat SDQ-kyselyn käytön.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, ja tutkimus kohdistui tutkittavien käsitys- ja kokemusmaailmaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata tutkittavaa ilmiötä konkreettisesti, ja luoda siitä kokonaisvaltainen kuvaus. Tutkimusaineistona toimivat neljän opettajan teemahaastattelut ja kaikilta hankkeessa olevilta kouluilta kerätty kirjalliset palautteet. Lisäksi tutkimusaineistoa täydensivät havainnoinnit muutamista arviointikeskustelu-tilanteista. Aineiston analysointi tapahtui teemoittelun ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että uusi hyvinvointioppimisen hanke koettiin pääsääntöisesti erittäin tärkeäksi, vaikka SDQ-menetelmän käyttö koettiin aikaavieväksi. Opettajat kokivat, että SDQ-kyselyn avulla arviointikeskusteluissa oli helppo lähestyä eri puheenaiheita, ja se toimi erinomaisena puheen pohjana keskustelutilanteissa. Opettajat pitivät myös siitä, että kyselyllä on kodin ja koulun yhteistyötä vahvistava vaikutus. Lisäksi menetelmän avulla jokainen oppilas tulee huomioiduksi, ja opettajan oppilaantuntemus kasvaa. Samalla SDQ-kysely haastaa opettajan roolin muutokseen, jota pidettiin sekä myönteisenä että haasteellisena asiana. Vanhempien kohtaamisen lisäksi opettajat kokivat vaikeina sellaiset SDQ-kyselyssä olevat osa-alueet, joista opettajat eivät tahtoneet oppilaan kuullen puhua. Lisäksi lomake oli nuorimmille oppilaille vaikeaselkoinen sekä kieli- että ulkoasultaan.

Opettajien suurimmat kielteiset kokemukset johtuivat tiedon ja koulutuksen puutteista. Opettajat kokivat saaneensa liian vähän perehdytystä kyselyn käyttöön, ja aikataulu käyttöönotolle oli liian nopea. Opettajat kritisoivat myös työmäärän lisääntymistä ja arviointikeskustelutilanteen riittämätöntä aikaa käsitellä keskustelussa arvioitavat asiat. Opettajat toivoivat eniten selkeitä ohjeita tuleville vuosille. Samoin kyselylomake toivottiin sähköiseksi, sillä paperisten lomakkeiden käsittely koettiin epämiellyttävänä ja arkistointi vaikeana. Lisäksi joka vuosi tehtynä opettajat eivät kokeneet saavansa kyselystä työmääräänsä nähden riittävästi informaatiota, ja he toivoivat, ettei saman luokan kanssa työskennellessä kyselyä tarvitsisi tehdä joka vuosi uudestaan.

Hyvinvointioppiminen ja oppilaiden hyvinvoinnista puhuminen koettiin tärkeäksi. Opettajat kuitenkin toivoivat, että hyvinvointioppimisen hanke ei jää vain hetkelliseksi projektiksi, vaan hyvinvointioppiminen kirjataan opetussuunnitelmaan, jotta sille löytyy tilaa myös oppiaineiden sisältä. Tällä hetkellä oppiainesisällöt ovat niin tiukat, ettei aika riitä uusien hankkeiden toteuttamiselle. Lisäksi opettajat toivoivat hyvinvoinnin kokonaisvaltaisemmin esille kouluihin, ettei sen käsittely ja hyvinvointioppiminen rajoittuisi vain kerran vuodessa toteutettuun kyselyyn.

Avainsanat: hyvinvointioppiminen, oppilasarviointi, kodin ja koulun yhteistyö, Strengths and Difficulties Questionnaire, teemahaastattelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	ALAKOULUN OPPILASARVIOINTI.....	8
2.1	ARVIOINNIN MÄÄRITTELYÄ	8
2.2	YLEISTÄ OPPILASARVIOINNISTA.....	9
2.3	PYRKIMYKSENÄ EETTISESTI KESTÄVÄ ARVIOINTI	10
2.4	KATSAUS ARVIOINNIN HISTORIAAN.....	11
3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	13
3.1	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ PERUSOPETUSLAISSA JA OPETUSSUUNNITELMASSA	14
3.2	ARVIOINTIKESKUSTELUT	14
3.3	JYVÄSKYLÄN KAUPUNGIN OHJEISTUS ARVIOINTIKESKUSTELUJEN PITOON	16
4	HYVINVOINTIOPPIMINEN.....	19
4.1	HYVINVOINTI	19
4.1.1	<i>Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiosaaminen</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Syrjäytyminen.....</i>	<i>22</i>
4.2	HYVINVOINNIN HUOMIOIMINEN VALTAKUNNALLISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA	23
5	STRENGHT AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRES (SDQ)	25
5.1	TAUSTA.....	25
5.2	MITTARIN KUVAUS.....	25
5.3	AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	27
6	HANKKEEN ETENEMINEN JYVÄSKYLÄSSÄ.....	29
6.1	HYVINVOINTIOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA, ENSIMMÄINEN VAIHE	31
6.2	TOINEN VAIHE – PILOTTIKOULUT MUKAAN	32
6.3	MITÄ SEURAAVAKSI?	32
7	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	34
7.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	34
7.2	FENOMENOLOGIA	35
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
8.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	37
8.2	PROJEKTIOPINNOT TUKEMASSA TUTKIMUSTA	37
8.3	AINEISTONKERUU JA HAVAINNOINTI.....	39
8.3.1	<i>Haastattelu.....</i>	<i>39</i>
8.3.2	<i>Haastateltavien lyhyt esittely</i>	<i>41</i>
8.3.3	<i>Havainnointi</i>	<i>42</i>
8.3.4	<i>Muu aineisto</i>	<i>43</i>
8.3.5	<i>Tutkimuslupa.....</i>	<i>44</i>
8.4	ANALYSOINTI.....	44
9	TUTKIMUSTULOKSET	46
9.1	SUHTAUTUMINEN JA TUNTEET ENNEN MITTARIN KÄYTTÖÖNOTTOA	46
9.1.1	<i>Tiedon puute aiheuttaa negatiivisia tunteita.....</i>	<i>46</i>
9.1.2	<i>Lisää tietoa, varmuus kasvaa.....</i>	<i>49</i>
9.1.3	<i>Hyvän organisoinnin tärkeys korostuu</i>	<i>50</i>
9.2	HYVINVOINTIMITTARIN KÄYTTÖ JA SIITÄ SAATU HYÖTY	51
9.2.1	<i>Puheen pohja ja keskustelun avaaja</i>	<i>51</i>
9.2.2	<i>Hedelmälliset keskustelut ja oppilaantuntemus</i>	<i>52</i>
9.2.3	<i>Jokainen oppilas huomioidaan</i>	<i>55</i>
9.2.4	<i>Opettajan roolin muutos</i>	<i>57</i>
9.2.5	<i>Tietoa koko populaatiosta - kohti kokonaisvaltaista hyvinvointia</i>	<i>59</i>
9.3	HAASTEITA JA KEHITYSIDEOITA.....	60
9.3.1	<i>Vanhempien kohtaaminen ja oppilaan rooli keskustelijana.....</i>	<i>60</i>

9.3.2	<i>Vaikeudet lomakkeen käytössä.....</i>	63
9.3.3	<i>Työn määrä ja ajankäytön ongelmat</i>	65
9.3.4	<i>Mitä SDQ-kyselyn jälkeen? Jatkotoimenpiteet puhuttavat</i>	69
9.3.5	<i>Muut kommentit</i>	70
9.4	TULOSTEN YHTEENVETOA.....	73
9.4.1	<i>Hankkeeseen tehdyt muutokset lukuvuodelle 2013–2014</i>	75
10	POHDINTA	77
10.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	82
LÄHTEET		84
LIIITTEET (3KPL)		

1 JOHDANTO

”Lapsuudessa luodaan perusta myöhemmälle hyvinvoinnille. Nuorten ongelmista puhuttaessa unohdetaan usein, että hyvinvointierot ja syrjäytyminen ovat ilmiöitä, jotka usein juontavat juurensa varhaisempiin elämänvaiheisiin.” Näillä sanoilla alkaa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) raportti 52/2012. Lasten ja nuorten asiat ovat olleet puheenaiheena mediassa lähivuosina, ja muun muassa presidentti Sauli Niinistö on useissa puheissaan (esim. Niinistö 2012a, 2012b) ottanut esille lasten ja nuorten hyvinvointiin ja syrjäytymisen sekä nuorisotyöttömyyteen liittyviä teemoja. Samoin Kataisen hallituksen jäsenet ovat puhuneet vuonna 2011 hallitusohjelmassaan moniammatillisen yhteistyön tärkeydestä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi, ja vanhempien kasvatustyön sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tukemisesta (Valtioneuvosto 2011, 32–33). Kun maamme johtohenkilöt on lasten ja nuorten tulevaisuudesta huolissaan, ja tahtovat nykyistä paremmin tukea maamme nuorimpien ikäluokkien tulevaisuutta, on luonnollista, että koulun tehtäväksi tulee jonkin suuruinen osa oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä.

Nuorten pahoinvoinnin on sanottu olevan perusopetuksen väistämätön haaste, ja pahoinvoinnin lisääntyessä opettajien työpanoksesta joudutaan käyttämään yhä suurempi osuus oppilashuollolliseen työhön (Rimpelä 2009, 2). Jyväskylän kaupunki on tarttunut lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen koko kaupungin kattavalla hyvinvointioppimisen hankkeella. Jyväskylän kaupunki on ensimmäinen kunta Suomessa, joka otti järjestelmällisesti käyttöönsä peruskouluikäisten oppilaiden hyvinvoinnin seurannan. Kaupunki otti työvälineekseen Strengths and Difficulties Questionnaire, eli Vahvuudet ja Vaikeudet –menetelmän (lyhennettynä SDQ tai VaVa –menetelmä), osana oppilasarviointia. Tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden hyvinvointia oppilaan omasta, opettajan ja vanhempien näkökulmasta. Kyselyn tulokset käydään läpi oppilaan vanhempien kanssa joka syksy pidettävissä arviointikeskusteluissa, joista syksystä 2013 eteenpäin käytetään nimeä hyvinvointiarviointi. Mikäli kyselystä ilmenee huoli oppilaan hyvinvoinnista, hänet ohjataan mahdollisimman aikaisin tuen piiriin. Kun aiemmin kouluissa on pyritty ratkaisemaan jo olemassa olevia ongelmia, on Jyväskylän kaupungin käyttöönotettaman menetelmän tarkoituksena ehkäistä ongelmien syntymistä, eikä ratkoa niitä vasta sitten, kun ne

ovat todellisia. Hyvinvointioppimisen avulla on tavoitteena myös vahvistaa lasten tärkeiden kehitysyhteisöjen, eli kodin ja koulun, kasvatuskumppanuutta (esim. Rimpelä 2009, 9).

Itse tutustuin arviointikeskusteluihin ja niiden pitämiseen ensimmäisen kerran kolmantena opiskeluvuoteni vuonna 2011, kun tein kandidaatintutkielmani oppilasarvioinnista ja arviointikeskustelujen pitämisestä. Haastattelin tällöin kolmea Jyväskylän kaupungin opettajaa siitä, miltä arviointikeskustelujen pitäminen tuntuu opettajan näkökulmasta katsottuna. Tällöin tutkimustulokseni osoittivat, että opettajat kokivat tärkeänä kohdata vanhemmat kasvotusten, ja arviointikeskustelut nähtiin pääosin myönteisinä. Kuitenkin haastateltavat kokivat työn määrän suurena tavalliseen kirjalliseen todistukseen verrattuna. Tarkoitukseni oli jatkaa aiheesta pro gradu –tutkielmassani, mutta tutkimukseni suunta muuttui, kun kuulin Jyväskylän kaupungin uudesta Hyvinvointioppimisen pilottihankkeesta. En voinut olla tarttumatta aiheeseen, ja näin pääsin Suomessa ensimmäisten joukossa tutkimaan SDQ-kyselyn toteuttamiseen liittyviä asioita koulumaailman näkökulmasta tarkasteltuna.

Pohdin usein aiheen löytymisen jälkeen sitä, mihin suuntaan tutkimustani olisi syytä viedä. Hyvinvointioppimisesta ja SDQ-kyselystä ei varsinkaan Suomen opetustoimessa ole tehty tutkimusta, joten aihevalinta alkoi kiinnostaa yhä enemmän. Syventyessäni uuteen aihepiiriin projektiopintojeni ja erilaisten hyvinvointioppimiseen liittyvien teema- ja koulutuspäivien avulla, tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset alkoivat tarkentua lopulliseen muotoonsa. Jo tutkimuksen alussa kävi selväksi, että keskityn nimenomaan opettajien kokemusten tarkasteluun uuden arviointimenetelmän käytöstä.

Teoreettinen viitekehys on tutkimuksessani melko laaja, koska arviointi ilmiönä itsessään on varsin laaja, ja se liittyy voimakkaasti moneen osa-alueeseen koulumaailmassa. Lisäksi teorialuvuissa käsittelen yleisesti hyvinvointia ja hyvinvointioppimista, ja siihen läheisesti liittyviä teemoja. Teorialukujen tarkoituksena on antaa lukijalle monitahoinen käsitys niin oppilasarvioinnista kuin hyvinvointioppimisesta ja koko Jyväskylän kaupungin hankkeen taustoista. Kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus sopii tämän tutkimuksen menetelmäksi hyvin, sillä tutkimuksessani pyrin rakentamaan kokonaisvaltaisen käsityksen siitä, miten Jyväskylän kaupungin niin sanotun iso pilotti -hankkeen käyttöönotto on sujunut, ja miltä se on opettajista tuntunut. Käyttökokemusten ja opettajien käsitysten dokumentointi ovat olleet tutkimukseni pääkohteena. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, joita täydentävät kaupungin kaikista kouluista kerätyt kirjalliset palautteet. Näin sain opettajien äänen kuuluviin, ja heidän kokemustensa myötä sain kokonaisvaltaisen kuvauksen hyvinvointihankkeesta ilmiönä. Analyysi on toteutettu teemoittelun avulla, ja siten löysin tutkimukseni kannalta olennaisimmat tutkimustulokset. Tulososio rakentuu tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen

aihealueeseen: opettajien ennakkokäsityksiin ja -suhtautumiseen, opettajien kokemuksiin hyvinvointioppimisen myönteisistä puolista ja opettajien kokemiin haasteisiin ja heidän antamiin kehitysideoihin. Tutkimuksen viimeinen luku on pohdintaluku, jossa kokoan tutkimukseni keskeisimmät tulokset yhteen, tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Uskon tutkimukseni antavan arvokasta tietoa hyvinvointioppimisesta ja etenkin Jyväskylän kaupungin toteuttamasta hankkeesta, joka on ensimmäinen laatuaan Suomessa. Vaikka hyvinvointioppimisen hanke on vielä pilottivaiheessa ja hakee muotoaan, koin tärkeäksi saada konkreettisia tutkimustuloksia siitä, mitä tällaisen uudenlaisen projektin käyttöönotto vaatii, ja miten sen toteuttajat, luokanopettajat, ottavat sen vastaan. Toivon tutkimustuloksista olevan hyötyä Jyväskylän kaupungin perusopetuspalvelulle, kun hanketta kehitetään eteenpäin, sekä luokanopettajille, jotka saattavat olla epävarmoja omasta roolistaan, kun he ottavat huoltajien kanssa puheeksi oppilaan hyvinvoinnin. Uskon tutkimuksestani välittyvän kuvan, että hyvinvointihanke koetaan tärkeänä, ja sillä on paikkansa koulumaailmassa, vaikka opettajat puhuivat avoimesti myös vastaan tulleista haasteista. Tarkoituksena on saada lukija rohkaistumaan siitä, että tämän kaltainen prosessi voi SDQ –kyselyyn osallistujien ennakkosuhtautumisista huolimatta auttaa tulevaisuudessa lapsia ja nuoria voimaan yhä paremmin.

2 ALAKOULUN OPPILASARVIOINTI

Koska hyvinvointioppiminen ja sen arviointi on otettu Jyväskylässä osaksi oppilasarviointia, on tässä opinnäytetyössä syytä käsitellä aluksi yleisesti oppilasarviointia ja sen perusteita. Pyrin selvittämään sellaisia peruskoulussa käytettyjä arvioinnin muotoja, jotka päätyvät oppilaiden huoltajille joko kirjallisessa tai suullisessa muodossa. Kirjallista arviointia voivat olla muun muassa todistukset, testit ja kokeet sekä monisteisiin ja vihkoihin ja koulun sähköisiin järjestelmiin (esim. Wilma) opettajan kirjoittamat viestit ja kommentit. (Koppinen & Korpinen & Pollari 1994, 46–48). Suullinen arviointi on aiemmin pidetty niin sanottuina vanhempainvarteina oppilaan, huoltajan ja opettajan kesken. Vanhempainvarteissa ei oppilas välttämättä ollut mukana, vaan opettaja ja vanhemmat kohtasivat keskenään. Nykyään suullinen arviointi on vanhempien, opettajan ja oppilaan yhteinen arviointikeskustelu, jossa pyritään yhteisesti arvioimaan oppilaan koulutytöitä. Seuraavissa alaluvuissa pyrin selvittämään alakoulun arviointia tarkemmin.

2.1 Arvioinnin määrittelyä

Arviointi eli evaluointi on käsitteenä laaja, eikä sitä voi määritellä muutamalla virkkeellä. Arviointi voidaan kuitenkin määritellä olevan esimerkiksi laadun tai määrän erittelyä jonkin kriteeristön perusteella tai se voi olla systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia. Arviointi voi olla myös meta-arviointia, eli itsessään arvioinnin luotettavuuden tai pysyvyyden arviointia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.)

Pirjo Linnakylän ja Jouni Välijärven (2005, 16–17) mukaan arviointi voidaan määritellä niin, että se on arvon määrittämistä. Arvioinnissa määritetään toiminnan tai tuloksen arvoa ja merkitystä. Arviointi on heidän määritelmän mukaan sellaista toimintaa, joka esittää totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta – siis niitä asioita, jotka ovat olleet yhteiskunnassamme arvostettuja asioita kautta aikojen. Myös Atjonen (2005, 144) määrittelee arvioinnin pedagogiseksi arvon tai ansion määrittelyksi.

Arvioinnin rinnalla kulkee termi arvostelu. Tämä arviointia suppeampi käsite tarkoittaa arvosanan antamista suoritusten perusteella. (Koppinen ym. 1994, 10.) Useimmiten suomalaisessa peruskoulussa arvostelu on numeroarvostelua asteikolla 4–10, mutta sen rinnalla käytetään myös

sanallista arviointia. Pelkkä numeerinen tai sanallinen arviointi opettajalta ei kata koko arvioinnin kenttää peruskoulussa, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 264) on määritelty muun muassa, että oppilasta tulee kannustaa myös monipuoliseen oman osaamisen ja oppimisen arviointiin, eli itsearviointiin. Arviointi ei ole enää vain opettajan tehtävä, vaan nykyisin on tehtävä yhteistyötä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa.

2.2 Yleistä oppilasarvioinnista

Koulussa arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen tukeminen ja edistäminen. Arvioinnin tulisi kohdistua prosessiin ja sen eri vaiheiden synnyttämään kehitykseen, eikä ainoastaan lopputulokseen. (Korpinen ym. 1999, 8, 20) Perusopetuslain (1998/628) mukaan oppilasarvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua, ja oppilasarvioinnin tulisi kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Arvioinnin tulee olla monipuolista, ja sen tulee kohdistua oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262) määritellään arvioinnin tehtävä lähes samoin kuin perusopetuslaissa:

Arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnintehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.

Arviointi on parhaimmillaan oppilaan myönteistä kasvua ja kehitystä tukevaa, ja hyvin suoritettu arviointi osoittaa oppilaan keskeisimmät opiskeluhaasteet. Arvioinnin tulisi ohjata oppilasta opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden suuntaan ja myös vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Arvioinnin avulla opettaja ohjaa oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Oppilaan tulee arvioinnin perusteella kyetä kehittämään omaa oppimistaan niin, että hän itse asettaa realistiset tavoitteet opiskelulle, sekä kykenee pohtimaan niiden saavuttamista joko yksin tai opettajan avulla. (Korpinen ym. 1994, 20).

Koulun arviointijärjestelmä sisältää paljon tekijöitä, joilla on vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen ja sen kehittymiseen. Oikeanlaisella arviointipalautteella pyritään oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja asettamaan niiden avulla itselleen tavoitteita, joiden avulla pyritään sisäiseen motivaatioon. Vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen myötä kehittyä oppilaan itsetuntemus, ja sen kehittyminen palvelee myös itseluottamuksen vahvistumista sekä itsensä hyväksyntää ja näin oppilaan koko minäkäsitystä. (Korpinen ym. 1994, 117–119).

Arvioinnilla ei siis ole vähäpätöinen tehtävä oppilaan henkistä kehitystä tarkasteltaessa. Edellä mainittujen arvioinnin tehtävien vuoksi arvioinnin tulee olla laadukasta ja sen tulee perustua monipuoliseen näyttöön, ei pelkästään esimerkiksi koetulosten perusteella annettuun numeeriseen arvosanaan. Oppilaan on tärkeä saada palautetta siitä, mitkä taidot hänellä on jo hyvin hallussaan ja mitä hänen tulee vielä harjoitella.

Arvioinnin tehtäviä voidaan tarkastella myös pienempien yksiköiden avulla. Soininen (1991, 12–13) on määritellyt arvioinnin tehtävät neljäksi erilaiseksi osakokonaisuudeksi. Hän määrittää *toteavan tehtävän* olevan lähtökohta kaikelle toiminnalle. Nimensä mukaan toteava arviointi kertoo nykytilanteen arvioitavasta yksilöstä tai ryhmästä. *Motivoiva tehtävä* on yksi arvioinnin yksi tärkeä osa-alue. Oppilaiden oppimisen kannalta motivaatio on erittäin toivottu ominaisuus, ja motivaatiota voi parantaa hyvällä arvioinnilla. Arvioinnin *ohjaava tehtävä* auttaa oppilasta kehittämään omaa osaamistaan tavoiteltavaan suuntaan. *Ennustava tehtävä* tarkoittaa sellaisen tiedon saamista oppilaan menestymisestä, jonka varassa voidaan tehdä ennusteita hänen jatkomenestymisestään. Näiden osakokonaisuuksien pohjalta myös arvioitsijan on hyvä omaa arviointiaan välillä tarkastella, jotta arviointi olisi monipuolista ja arvioinnilla olisi varmasti myönteisiä vaikutuksia.

2.3 *Pyrkimyksenä eettisesti kestävä arviointi*

Atjonen (2007, 36–48) määrittää arvioinnin tärkeiksi arvoiksi ainakin reiluuden, oikeudenmukaisuuden, läpinäkyvyyden, motivoituneisuuden oppimiseen sekä pysyvyyden ja osuvuuden. Arviointia ei ole tarkoitettu vain menneisyyden arviointiin, vaan ensisijaisesti oppimisen tukemiseen tulevaisuutta varten. Pysyvyydellä ja osuvuudella Atjonen tarkoittaa sitä, että arvioinnin ei pitäisi olla sattumanvaraista, vaan arvioitsijan tulee käyttää oikeita arviointimenetelmiä oikeisiin tilanteisiin. Jokaisen oppilaan tulee saada palautetta oppimisestaan ansioidensa mukaan, jokaisella tulisi olla mahdollisuus onnistua, ja arviointiperusteiden tulisi olla oppilaiden tiedossa. Oppilaiden keskinäinen vertailu ja siitä syntyvä kilpailu ei tue oppilaita, vaan arviointia tulisi peilata nykyohjeistuksen mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja hyvän osaamisen kriteereihin.

Atjosen mukaan arvioinnin eettisiä näkökulmia tulisi tarkastella ainakin seuraavien, keskeisten periaatteiden valossa: Oppilaan *autonomi* eli itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa ja edistää pitämällä muun muassa arviointiperusteet julkisina ja edistämällä itsearviointia. Koulu usein rikkoo oppilaiden autonomi, sillä heillä ei ole vapautta valita, tulevatko he arvioiduiksi vai eivät. Opettajan pedagogista valtaa tulee osata käyttää oikein. Opettaja ei ole nöyryyttävä ja rankaisija, vaan ennen kaikkea oppimiseen kannustaja ja tukija. Arvioinnissa on tärkeää huomioida

myös *haitan tai vahingon välttäminen*, eli arvioinnin kohteena oleville ei saa aiheuttaa haittaa. Nämä haitat voivat olla muun muassa stressin syntyminen tai maineen menettäminen. Tähän liittyy vahvasti *hyvän tekemisen periaate*, eli velvollisuutta toimia haittojen poistamiseksi. *Oikeudenmukaisuus* on yksi tärkeimmistä periaatteista arvioinnissa. Sillä tarkoitetaan reilua, kohtuullisuutta ja tasapuolisuutta. Vaikka opettajalla on selkeät ja oppilaille kerrotut arviointikriteerit, arviointi voi silti olla reilua, vaikka kaikkia ei arvioidakaan täysin samalla tavalla, vaan jokaisen yksilölliset erot otetaan arvioinnissa huomioon. *Uskollisuuden periaatteella* tarkoitetaan luotettavuutta, eli muun muassa lupausten pitämistä ja lojaalisuutta. Tämän voisi ajatella esimerkiksi niin, että arviointikriteerit ovat kerrottu oppilaille etukäteen, ja niistä pidetään myös kiinni. (Atjonen, 2007, 36–48.)

2.4 Katsaus arvioinnin historiaan

Peruskoulun käynnistyessä Suomessa vuonna 1972 ohjeistettiin oppilaita arvioimaan sisäisellä suhteellisella arvostelulla. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaita arvosteltiin toisiinsa nähden, ja heidät laitettiin paremmuusjärjestykseen. Opettajille oli annettu tietty jakauma, joiden mukaan oppilaille tuli antaa arvosanat. Opiskelun ohjaavaa arviointia ja päättövaiheen osaamistason määrittelyä ei eroteltu millään tavoin toisistaan. Vastaavaa arviointimenetelmää käytetään nykypäivänäkin esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten arvioinnissa. (Opetushallitus 2013c.)

Vuonna 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli luovuttu luokan sisäisestä suhteellisesta arvioinnista, sillä se oli ristiriidassa oppivelvollisuuskoulun tehtävien ja tavoitteiden kanssa. Tällöin tuli uudet ohjeistukset, joissa katsottiin, että jokaisella tulee olla mahdollisuus suorittaa peruskoulu, eikä oppilaan arvosana ollut sidoksissa muiden menestymiseen. Tällöin asetettiin valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet, joihin oppilaan osaamistasoa verrattiin oppilaan ”omien edellytystensä rajoissa”. Tätä ei kuitenkaan määritelty sen tarkemmin, eikä arvioinnin opiskelua ohjaavaa ja osaamistason määrittelyn kahta eri muotoa, arvioinnin kahta eri tehtävää, edelleenkaan eroteltu. (Opetushallitus 2013c.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 ei tilanne vielä muuttunut juuri parempaan. Arvosanojen antaminen pohjautui vuoden 1985 tapaan opetussuunnitelmassa päätettyihin tavoitteisiin. Kuitenkin vuonna 1994 tavoitteet olivat hyvin väljät, joten ne päätettiin pääosin kuntakohtaisesti. Koska valtakunnallinen ohjaus väheni entisestään, ja kuntakohtaiset ratkaisut vallitsivat, uudistettiin arvioinnin perusteita jo vuonna 1999. (Opetushallitus 2013c.)

Suurin syy arviointiperusteiden uusimiseen oli kuitenkin vuonna 1998 uudistunut lainsäädäntö, jolloin sekä perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998) astuivat voimaan. Laki velvoittaa arvioinnin ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan itsearviointia. Tällöin tuli myös merkittävä muutos, jolloin perusopetusasetuksessa oppilaan arviointi jaettiin sekä opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin että päättöarviointiin. Vuonna 1999 määriteltiin päättöarviointiin hyvän osaamisen kriteerit numerolle kahdeksan (8). (Opetushallitus 2013c.) Samalla kahden arvioinnin eri tehtävän erottelun myötä, opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin avuksi on tullut uusia arvioinnin muotoja, jotka korostavat oppilaslähtöisyyttä ja oppilaan kehityksen tukemista arvioinnin avulla (Virta, 1999, 3). Tällöin arviointi- tai kehityskeskustelut alkoivat ottaa jalansijaa kouluissa.

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun välillä edellytetään vuorovaikutusta, koska lapsen elämään kuuluvat vahvasti sekä koti että koulu. Vaikka lapsen ensisijainen kasvatuksellinen vastuu on vanhemmilla, koulun tehtävänä on tukea tätä vanhempien kasvatusvastuuta, ja kasvattaa oppilas kouluyhteisön jäseneksi. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 22.)

Vanhemmat ovat nykypäivänä entistä kiinnostuneempia koulusta ja lastensa opiskelusta. He ovat lapsen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana tottuneet osallistumaan lasta koskevan varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen suunnitelmien laatimiseen ja arvioimaan sen toteutumista yhteisissä keskusteluissa, joista on tullut pysyvä käytäntö noin kymmenen vuoden ajan. Kodeille kuuluu päävastuu lapsen kasvatuksesta. (Jyväskylän esiopetussuunnitelma 2011, 3, 22, 29.) Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien perusteilla varhais- ja esiopetuksessa käytyihin kasvatuskeskusteluihin osallistuvat jokaisen lapsen huoltajat huolimatta siitä, onko perhe aktiivinen vai passiivinen yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma antaa lapsen vanhemmille osallistumismahdollisuuden lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun (Jyväskylän kaupunki, varhaiskasvatussuunnitelma 2011, 10). On siksi jopa yllättävää, että varhaiskasvatuksen puolella kasvatuskumppanuus on arkipäivää, mutta useimmissa kouluissa arviointikeskustelut ovat tulleet yhdeksi arviointimuodoksi vasta viime vuosina, vaikka jo vuosituhannen alussa Vuorinen (2000, 18–19) totesi kotien olleen tähän asti kasvatus- ja opetustyön voimavara, jota ei ole ymmärretty hyödyntää riittävästi.

Suomen hallitusohjelmaan 2011 on kirjattu, että varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalveluiden lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirretään opetus- ja kulttuuriministeriöön. Opetusministeri Jukka Gustafsson piti realistisena ajankohtana vuoden 2013 alkua (Nissilä 2011, 8), joskaan tämä ei vielä ole toteutunut. Tästä syystä kuitenkin voimme olettaa, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olevat vanhempien ja lasten kanssa käydyt yhteiset arviointikeskustelut tulevat juurtumaan osaksi myös koulujen arviointijärjestelmää.

3.1 Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa

Kodin ja koulun yhteistyö on ehdottoman tärkeää, sillä sekä koti että koulu ovat lapsuuden ydinyhteisöjä. Kummallakin on oma tehtävänsä, mutta yhteistyöllä, ja toistensa näkemisenä voimavarana, voidaan tukea lapsen kasvua ja kehitystä (Kuuskoski, 2001, 5). Perusopetuslaki (628/1998) ei silti huomioi kodin ja koulun yhteistyötä kuin muutamalla sanalla: ”*Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.*” Kunnat ja koulut saavat siis itse tulkita lakia, ja sen pohjalta päättää, minkälaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä järjestetään. Kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) kuvataan kodin ja koulun yhteistyön välttämättömyyttä, ja siinä onkin määritelty periaatteet ja toimintamallit yhteistyölle.

Opetussuunnitelma määrittää, että huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Huoltajille on annettava tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Opettajilta edellytetään aktiivisia aloitteita yhteistyön syntyyn, ja keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista. Lähtökohtana yhteistyölle tulee olla tasa-arvo, toisten kunnioitus ja yhdenvertaisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20).

Perusopetusasetuksen (20.11.1998/852) 13. §:n mukaan ”*oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin.*” Myös opetushallitus ohjeistaa, että säännöllinen keskustelu koulun ja kodin välillä helpottaa asioiden hoitamista ongelmatilanteissa. Opetushallitus toteaa myös, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on välttämätöntä, jotta koulutyö onnistuu. (Opetushallitus 2013b.)

Kodin ja koulun yhteistyötä ei ole valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritelty tiukasti, vaan jokainen kunta, koulu ja opettaja saavat itsenäisesti päättää sopivimmat yhteistyön muodot. Opetushallitus ohjeistaa, että käytännön yhteistyö voi olla esimerkiksi vanhempainiltoja, avoimien ovien päiviä, yhteisiä retkiä, juhlia, kokouksia ja keskustelutilaisuuksia, arviointikeskustelut ja luokkatoimikunnan toimintaa. Yhteistyön muotoja ovat myös kirjalliset tiedotteet, sähköpostiviestit ja muut Internet-sovellukset, kuten Wilma, reissuvihkot ja puhelinkeskustelut. (Opetushallitus 2013b.)

3.2 Arviointikeskustelut

Arviointikeskustelut ovat tärkeä osa kodin ja koulun yhteistyötä. Joissakin yhteyksissä siitä käytetään myös nimityksiä kehityskeskustelu tai kasvatuskeskustelu. Nimitys arviointikeskustelu

johtaa usein mielikuvaan menneisyyden arvioinnista ja tulosten tarkastelusta, mutta arviointikeskustelu on antoisimmillaan katsaus oppilaan tehtyihin töihin, työskentelyyn ja suorituksiin, mutta suuntaus on vahvasti tulevaisuudessa. Tavoitteena on saada keskusteluun osallistuneille käsitys siitä, miten oppilaan oppimista tuetaan ja kehitetään tulevaisuudessa. (Opetushallitus 2010a.) Arviointikeskustelujen avulla tavoitellaan sitä, että kodin ja koulun yhteistyöhön nousee entistä tehokkaampi väline, ja kontakti muuttuu todelliseksi jokaisen perheen kohdalla. Tällöin kodin ja koulun yhteistyö ei jää vain niiden perheiden etuoikeudeksi, joiden vanhemmat pitävät aktiivisemmin yhteyttä kouluun. (Vuorinen, 1999, 44.)

Arviointikeskustelut ovat osa monipuolista arviointia, jolla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilasta, ja jonka avulla kuvataan sitä, kuinka oppilas on onnistunut saavuttamaan hänelle asetetut oppimis- ja kasvutavoitteet. Lisäksi arviointikeskustelussa on hyvä mahdollisuus antaa tärkeää tietoa niin vanhemmille kuin oppilaallekin arvioinnin perusteista ja sen soveltamisesta. (Opetushallitus 2013a.)

Arviointikeskusteluissa arvioinnin voidaan kuvailla olevan osallistuvaa arviointia, sillä paikan päällä on opettajan lisäksi myös oppilas ja hänen huoltajansa. Osallistuvassa arvioinnissa kaikki toimijat toimivat saman asian ääressä, ja jokainen saa tuoda omat näkemyksensä ja kokemuksensa esille. Samalla oppilas suorittaa itsearviointia, eli hän arvioi itse omaa osaamistaan. Vuorisen (2000, 10–11.) mukaan arviointikeskustelu on parhaimmillaan aitoa dialogia, jossa voidaan päästä häiriöttömään vuorovaikutukseen. Tällöin esimerkiksi kotien ennakkoluulot ja – käsitykset koulusta ja koulunkäynnistä saadaan jätettyä taka-alalle, ja jopa kumottua.

Sillä, miten arviointikeskustelu sijoitetaan lukuvuoteen, on suuri merkitys arviointikeskustelun luonteeseen. Lukuvuoden loppupuolelle sijoittuva arviointikeskustelu herkemmin läpileikkaa koko kouluvuoden tapahtumia ja suorituksia, kun taas alku- ja keskivälille lukuvuotta sijoitettu keskustelu kartoittaa paremmin haasteita ja auttaa luomaan uusia tavoitteita jatkoon. (Opetushallitus 2013a.)

Vuorisen (2009, 44) mukaan tavoitteena arviointikeskustelulle on saada järjestettyä tilaisuus, jossa oppilas on päähenkilönä. Useimmiten vanhempien ja opettajan välillä on ollut aikaisemmin sellaisia yhteistyön muotoja, joissa oppilas ei päässyt kuulemaan häntä koskevia asioita. Arviointikeskustelua taas ei voi käydä ilman oppilasta. Oppilaan ollessa läsnä keskustelussa, syntyy tilaisuudelle sen erityislaatuinen luonne. Keskustelun tulee olla realistista ja vilpitöntä, eikä se saa kaunistella tai aliarvioida oppilaan taitoja. Arvioinnin päämäärien mukaan oppilaan tulee kokea saavansa tukea koulunkäyntinsä edistämiseen.

Oppimisen asiantuntija on itse oppilas, opettamisen opettaja ja huoltajuuden on vanhempi tai vanhemmat. Jos jokainen arviointikeskusteluun osallistuja tuo oman asiantuntijuutensa mukaan

keskusteluun ja se saadaan onnistumaan, tilaisuus tuottaa yhteistä ymmärrystä lapsesta persoonana, ei pelkästään oppijana. (Opetushallitus 2013a.)

Huolenpidon näkökulma kulkee lähes aina mukana opetus- ja kasvatustyössä. Arviointikin on huolen kantamista, mutta se ei silti tarkoita sitä, että arvioinnin pitää ainoastaan myötäillä arvioitavan omia ajatuksia, eikä siinä saisi tuoda kriittisiä näkökulmia esille. Se ei myöskään ole pelkkää kehumista. Kasvatus- ja arviointisuhteessa huolenpito on myös epämukavien asioiden tarkastelua. Arviointikeskustelussa, joka saadaan onnistumaan, nämä asiat tuodaan esille rakentavassa hengessä niin, että sekä vahvuuksia että heikkouksia nostetaan esille tasapuolisesti. (Atjonen 2007, 119.)

3.3 Jyväskylän kaupungin ohjeistus arviointikeskustelujen pitoon

Jyväskylän kaupunki on ottanut käyttöönsä arviointikeskustelut kaikissa kaupungin kouluissa. Arviointikeskustelut korvaavat Jyväskylässä perinteisen väliarviointitodistuksen, ja tämä käytäntö on ollut kaupungilla vuodesta 2009. Koska arviointikeskustelut korvaavat väliarvioinnin, on Jyväskylän kaupunki määritellyt arviointikeskustelujen pitoajaksi marras–helmikuun välisen ajan. Lukuvuonna 2012–2013 tämä aika oli 15.11.2012–15.2.2013. (Jyväskylän kaupunki, opetustoimi 2013.)

Jyväskylässä arviointikeskustelut toteutetaan vain peruskoulun vuosiluokilla 1.–6. Lukuvuosiarviointi on edelleen lukuvuositodistus. Vuosiluokilla 1.–4. se on sanallinen lukuvuositodistus ja vuosiluokilla 5.–6. numeroarvostelu, jota tarvittaessa täydennetään sanallisesti. Yläkoulussa, eli vuosiluokilla 7.–9. sekä väliarviointi että lukuvuosiarviointi tapahtuvat numeroarvostelulla, jota voidaan tarvittaessa sanallisesti täydentää. Jokaiselle luokka-asteelle kuuluu myös itsearviointi. (Jyväskylän kaupunki, opetustoimi 2013.)

Kaupunki on jakanut arviointikeskusteluihin joka vuosiluokalle omat teemat, joihin arviointikeskusteluissa tulee keskittyä. Teemat ovat seuraavat:

- 1. luokka:** koulun alun rutiinit; koulumatka, kaverit, ruokailu
- 2. luokka:** oman vastuun kehittyminen; läksyt, tarvikkeet
- 3. luokka:** opiskelutaitojen kehittyminen; uudet oppiaineet ja opettajat, kokeet
- 4. luokka:** vastuut ja vapaudet; kaverisuhteet, omista velvoitteista huolehtiminen.
- 5. luokka:** numeroarviointiin siirtyminen; numeron avaaminen, mikä numero tai numerohaarukka olisi tulossa, jos se annettaisiin nyt. Mitä pitäisi keväällä tehdä, että numero olisi parempi.
- 6. luokka:** yläkouluun siirtyminen, murrosikä; opiskelutekniikkojen hiominen ennen yläkoulua.

Näitä teemoja käsitellään myös luokkatason vanhempainilloissa tai perheilloissa. (Jyväskylän kaupunki, opetustoimi 2013.)

Arviointikeskusteluiden vuoksi opettaja saa lyhentää oppilaiden koulupäivää niin, että kolme keskustelua tuottaa luokanopettajalle aina yhden oppitunnin työajan lyhennyksen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että jos opettajalla on luokassaan 30 oppilasta, saa hän vähentää oppilaiden koulupäivää yhteensä kymmenellä (10) tunnilla. Työajan lyhennys koskee vain arviointikeskusteluja pitäviä luokanopettajia. Työajan lyhentäminen tulee toteuttaa koulun toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisella ja taloudellisella tavalla. Koko koulun työaika voidaan lyhentää tietyllä viikolla tai lyhennys voidaan toteuttaa myös joustavammin. Aineenopettajien ja erityisopettajien työpanoksella on hyvä vähentää oppilaiden työajan lyhennystä, mikäli se mielekkäästi on mahdollista. Toimintaa ei kuitenkaan saa järjestää niin, että arviointikeskusteluja käyvien opettajien työajan lyhentäminen lisää merkittävästi aineenopettajien ja erityisopettajien työtä. Työajan lyhentäminen on resurssi, eli keskustelua ei tarvitse pitää juuri sinä aikana, jolloin oppilaiden koulupäivää on lyhennetty. (Jyväskylän kaupunki, opetustoimi 2013.)

Opettajien ohjeistuksessa (2013) määritellään myös, että arviointikeskustelun tulee olla vähintään 30 minuuttia. Arviointi – sekä valmistelu että arvioinnin antaminen – on osa opettajan virkavelvollisuutta, ja koska kaupunki on ottanut käyttöönsä arviointikeskustelut, opettaja ei voi kieltäytyä pitämästä niitä. Myös aineenopettaja tai erityisopettaja voi osallistua tarvittaessa arviointikeskusteluun.

Jyväskylän kaupunki ei ole kirjallisissa dokumenteissaan varsinaisesti perustellut syytä, miksi arviointikeskustelut on valittu ainoaksi väliarvioinnin muodoksi, mutta kaupungin ohjeistuksissa (2013) arviointikeskusteluista mainitaan seuraavaa:

Arviointikeskustelu on yksi kodin ja koulun yhteistyön muoto. Parhaimmillaan se lisää ymmärrystä kodin ja koulun välillä ja oppilas huomaa, että aikuiset vetävät yhtä köyttä koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Henkilökohtaisten, säännöllisten tapaamisten jälkeen on myös helpompaa ottaa yhteyttä koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Myös numeroarviointiin siirtyminen viidennen luokan keväällä on käytännöllistä pohjustaa arviointikeskustelussa, kun voidaan keskustella yksittäisen oppilaan opiskelusta.

Jyväskylän kaupunki perustelee arviointikeskustelua siis samankaltaisten positiivisten puolien kautta kuin yleisestikin arviointikeskustelujen puolesta puhuttaessa.

Arviointikeskustelujen aikataulutuksesta Jyväskylän kaupunki (2013) ohjeistaa opettajia, että huoltajille tulee antaa useita vaihtoehtoja arviointikeskustelujen ajankohdaksi. Luonnollisesti tarjottujen ajankohtien painopiste on iltapäivässä, mutta jos iltapäiväaika ei sovi työ- tai

lastenhoidollisista perusteista, on huoltajille tarjottava myös aamu- tai ilta-aikoja. Opettajalla ei kuitenkaan ole velvollisuutta järjestää arviointikeskustelua kohtuuttomana ajankohtana, eli klo 20–07.

Jyväskylän kaupungin opetuspalveluiden ohjeistuksessa (2013) on myös muutama ohjeistus koskien huoltajia. Opettaja ei ole velvollinen pitämään kahdelle huoltajalle erillistä arviointikeskustelua. Jos molempien huoltajien oleminen mukana samassa keskustelussa ei ole mahdollista, voidaan ehdottaa käytäntöä, että huoltajat osallistuvat arviointikeskusteluun vuorovuosina. Ohjeistuksessa on myös neuvottu, miten toimia niissä tilanteissa, jos huoltaja kieltäytyy tulemasta mukaan arviointikeskusteluun:

Mikäli huoltaja kieltäytyy tulemasta arviointikeskusteluun, rehtori ottaa yhteyttä huoltajaan ja kertoo tälle, että kunnan käytännön mukaisesti arviointikeskustelu korvaa väliarvioinnin ja sen vuoksi arviointikeskustelun pitäminen olisi erittäin tärkeää. Mikäli huoltajan yhä kieltäytyy osallistumasta arviointikeskusteluun, rehtori pyytää häntä ilmoittamaan asiasta koululle kirjallisesti. Mikäli huoltaja ei suostu tähän, opettaja pitää arviointikeskustelun oppilaan kanssa. Tässä tilanteessa myös rehtori allekirjoittaa arviointikeskustelusta tehtävän lomakkeen. (Jyväskylän kaupunki. Opetuspalvelut 2013)

Luokkatasoteemojen lisäksi Jyväskylän kaupunki ei juuri ohjeista luokanopettajia siihen, kuinka arviointikeskustelut tulisi käytännössä toteuttaa. Opetuspalveluiden opettajien ohjeistuksessa (2013) on maininta muutamalla sanalla itse arviointikeskustelusta. Keskustelun tulee olla interaktiivinen. Siinä annetaan arviointi oppilaan opiskelusta oppiaineittain ja erikseen myös oppilaan käyttäytymisestä. Lisäksi keskustellaan edellä mainituista vuositaseemasta. Arviointikeskusteluun varattu aika on myös kohtuullisen lyhyt, joten ohjeistuksessa annetaan vinkki, ettei jokaista oppiainetta kannata ruotia läpi perusteellisesti. Lopussa opettajaa kehoitetaan epävarmuuden hetkillä pohtimaan, ”mitkä ovat ne viisi asiaa, jotka ehdottomasti on tarpeellista sanoa oppilaan opiskelusta.”

Jyväskylän kaupungilla on valmis itsearviointilomake oppilaalle, jossa on ranskalaisin viivoin ohjeistus myös kotiin. Oppilas täyttää lomakkeen ja oppilas keskustelee siitä kotona etukäteen yhdessä vanhempiensa kanssa. Itsearviointilomake käydään läpi arviointikeskustelussa.

4 HYVINVOINTIOPPIMINEN

4.1 *Hyvinvointi*

Opinnäytetyöni käsitellessä hyvinvointioppimista, on aluksi hyvä ymmärtää, mitä tarkoittaa hyvinvointi. Hyvinvointi tuntuu terminä selkeältä ja helposti ymmärrettävältä, mutta tosiasiassa hyvinvoinnin määrittely ei ole yksinkertaista. Maailman Terveysjärjestön (WHO, 1946) laajan terveyden määritelmän mukaan terveys on täydellinen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, eikä vain sairauden puuttumista. Terveys on siis sairauden puuttumisen lisäksi olotila, jota rakentavat erilaiset hyvinvoinnin muodot. Suurin osa terveyden edistämiseen suunnatut ohjelmat ja verkostot käyttävät juuri Maailman Terveysjärjestön määritelmää perustanaan. Ihmisten toiveiden ja tarpeiden avulla voidaan määritellä hyvinvoinnin käsitettä. Määrittelyä ei kuitenkaan voi tehdä käyttäen vain toista edellä mainituista. Hyvinvointi olisi helppo määritellä sellaiseksi tilaksi, jossa ihminen saa perustarpeensa tyydytettyä. Ihmisillä on kuitenkin monenlaisia tarpeita, joista osa on hyödyllisiä ja toiset haitallisia, joten hyvinvointia ei voida määrittää pelkästään tarpeiden täyttämällä, vaikka useissa hyvinvoinnin määritelmässä näin tehdäänkin. (Allardt, 1976, 16–28.)

Myös Konu (2002, 10–12) on todennut hyvinvoinnin, elämänlaadun ja terveyden olevan laajasti ymmärrettyinä toisiinsa sidottuja käsitteitä, ja niitä tarkastellaan psykologisesta, sosiologisesta, taloustieteellisestä ja kansanterveydellisestä näkökulmasta. Useimmissa tutkimuksissa näitä käsitteitä ei kuitenkaan tarkasti määritellä. Hyvinvointi nähdään hyvänä ja positiivisena, ja etenkin huonon ja negatiivisen puuttumisena. (Konu 2002, 21.)

Rimpelä (2013a, 20, 35) toteaa, että hyvinvoinnin määrittelystä keskustellaan ja kiistellään jatkuvasti. Rimpelän mukaan hyvinvointi rakentuu asumisesta, toimeentulosta ja perheen sisäisistä suhteista ja ulkoisista vuorovaikutussuhteista. Hyvinvointi on samanaikaisesti arkikielen, ammatillisen kielen ja tutkimuskielen sana, ja jokaisella ihmisellä on oma tulkintansa sekä hyvinvoinnista että omasta voinnistaan. On tärkeää huomioida, että hyvinvointi voidaan määritellä monella eri tavalla sen mukaan, kenen hyvinvoinnista kulloinkin puhutaan.

Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 8) määrittelevät hyvinvoinnin ilmenevän onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielenä. Lisäksi hyvinvointi edellyttää

sellaista toimintakykyä, jonka avulla ihminen pystyy osallistumaan haluamiinsa aktiviteetteihin ja sosiaaliseen toimintaan.

Hyvinvoinnin ulottuvuuksia on määritellyt jo aiemmin mainittu Erik Allardt (1976, 32–33), ja hänen ulottuvuuksien määritelmäänsä on paljon lainattu hyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa. Allardt näkee hyvinvoinnin ja onnellisuuden rinnakkaisina ilmiöinä, mutta ne kuitenkin rakentuvat hieman eri tavoin. Allardtin mukaan hyvinvointi rakentuu yksilön tarpeiden tyydytyksen kautta, ja vastaavasti yksilön onnellisuus liittyy yksilön subjektiivisiin elämyksiin ja tunteisiin. Hyvinvointi on tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada tarpeensa tyydytettyä. Nämä tyydytettävät tarpeet Allardt on määritellyt kolmeen ulottuvuuteen: elintasoon (*having*), sosiaalisiin suhteisiin (*loving*) sekä itsensä toteuttamiseen (*being*). Jokaiseen kolmeen perusulottuvuuteen kuuluu useampia osatekijöitä: *elintasossa* tulot, asumistaso, työllisyys, koulutus ja terveys, *sosiaalisissa suhteissa* paikallisyhteisyys, perheyhteisyys ja ystävyyssuhteet, ja *itsensä toteuttamisen osatekijöihin* arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit sekä mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta. Hyvinvointi ja onnellisuus rakentuvat elintason ja elämänlaadun kautta. (Allardt 1976, 32, 38, 50.)

4.1.1 Hyvinvointioppiminen ja hyvinvointiosaaminen

Hyvinvointioppiminen on terminä uusi, eikä sille ole vakiintunutta määritelmää. Professori Matti Rimpelä on hyvinvointioppimisen uranuurtaja, ja käsite hyvinvointioppiminen tulee vastaan pääasiassa hänen uusimmissa julkaisuissaan, joissa aiheena on lasten ja nuorten hyvinvointi. Koska yhtä oikeaa määritelmää ei näille termeille ole, käytän määrittelynä apuna Rimpelän kuvausta.

Hyvinvointioppimisen taustalla on ajatus siitä, että hyvinvointia rakennetaan jo varhaislapsuudesta lähtien (Rimpelä 2012, PowerPoint -esitys). Näin todetaan myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportissa, ja samalla korostetaan sitä, että hyvinvoinnin tukemiseen tulisi paneutua jo varhaisessa vaiheessa, sillä yhteiskuntaan kiinnittyminen alkaa jo heti lapsen synnyttyä, mahdollisesti jopa sikiökaudella. (Paananen & Ristikari & Merikukka & Rämö & Gissler. 2012, 3.) Matti Rimpelän ydinajatuksena on, että lapsi elää monessa eri kehitysyhteisössä. Kehitysyhteisöillä hän tarkoittaa niitä ympäristöjä, joissa lapsi elää. Varhaislapsuudessa tärkein kehitysyhteisö on luonnollisesti perhe, mutta vähitellen yhteisöjen määrä laajenee muun muassa naapurustoon, päivähoitoon, kouluun, ystäviin, harrastuksiin ja jopa mediaan. (Rimpelä 2012, Power Point -esitys)

Artikkelissa ”Kasvatuskäsitteistä yhteiseen ymmärrykseen” Rimpelä (2013a, 33–34) toteaa, että lapsen kehityksen ydinprosesseja ja –käsitteitä ovat oppiminen, osaaminen ja opettaminen, ja tutkijat lähestyvät lapsuutta juuri oppimisen näkökulmasta. Rimpelän mukaan hyvinvoinnin

kehitystä lapsuudessa on alettu tulkita oppimistuloksena, ja oppiminen, osaaminen ja opettaminen ovat siinä päätekijöinä. Rimpelä näkee, että lapsi oppii hyvinvointia ja pahoinvointia samalla tavalla kuin lukemista ja laskemista. Lisäksi hyvinvointioppimista ei voida rajoittaa vain lapsuuteen, vaan se jatkuu koko elämän ajan. Oppiminen, osaaminen ja opettaminen eivät rajoitu ainoastaan yksilöön, vaan myös kehitysyhteisöt, joissa lapsi elää, oppivat. Esimerkiksi perhe, päiväkotia ja koulu voidaan ymmärtää oppiviksi yhteisöiksi. (Rimpelä 2013a, 33–34; Rimpelä 2013 Puheenvuoro Hyvinvointiseminaarissa Jyväskylässä.)

Jotta hyvinvointia voidaan oppia ja opettaa, vaatii se hyvinvointiopettamisen didaktiikkaa eli opetustaitoa. Lapsen kehitystä tulee tuntea, jotta voidaan arvioida hänen hyvinvointiosaamistaan ja tukea hyvinvointioppimistaan. Koulujen ja päiväkotien opetushenkilöstö on siis avainasemassa lapsen hyvinvointioppimisen tukemisessa vanhempien rinnalla. (Rimpelä 2013a, 34) Hyvinvointioppimista ei voida sysätä vain yhden kasvattajan tai kehitysyhteisön tehtäväksi, vaan hyvinvointioppimisen tukeminen kuuluu kaikkien tehtäväksi. Tästä pääsemme kodin ja koulun yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen, jota olen käsitellyt luvussa 3.

Hyvinvointiosaamista Rimpelä lähtee määrittelemään sen kautta, mitkä ovat lapsen kehityksen näkökulmasta sellaisia omaksuttavia henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka vahvistavat hyvinvointia ja vähentävät pahoinvoinnin mahdollisuutta. Rimpelän teorian mukaan hyvinvointioppimiseen kuuluu yhdeksän oppiainetta, jotka ovat:

- 1) sosiaalinen osaaminen,*
 - 2) ajankäyttö ja arjen rytmit,*
 - 3) uni, lepo ja rentoutuminen,*
 - 4) liikkuminen,*
 - 5) ruokailu,*
 - 6) itsehoito,*
 - 7) oppimaan oppiminen,*
 - 8) elimistön ja mielen viestit sekä niiden havaitsemien, tulkinta, sanoittaminen ja toiminta sekä*
 - 9) oman ja ympäristön hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin arviointi.*
- (Rimpelä 2013a, 35–42).*

Tällaisella jaottelulla Rimpelä tahtoo osoittaa sen, että hyvinvointiosaaminen on lapsen jokapäiväisen kehityksen tukemista. Vaikka hyvinvointiosaaminen on terminä uusi ja aluksi vaikeasti ymmärrettävissä, kyseessä on tavalliset arkipäivän asiat, joiden avulla lasten hyvinvointi paranee.

Rimpelän ajatuksena on, että hyvinvointia opitaan kuin lukemista ja laskemista, ja oppimaan oppiminen rakentaa hyvinvointia. Toisaalta Hyvinvointioppiminen ja -arviointi perusopetuksessa – seminaarissa 31.1.2013 Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen FT Kaili Kepler-Uotinen

haastoi kommenttipuheenvuorossaan Matti Rimpelän ajatuksen kysymällä, voisiko sittenkin hyvinvointi rakentaa oppimaan oppimista. Tällä Kepler-Uotinen tarkoitti sitä, että hänen kokemustensa mukaan oppilas oppii parhaiten, kun hän voi hyvin ja elämä on tasapainossa. Oppilas, jolla on huolia, ei ole vastaanottavainen oppimiseen. Tällöin hän ei myöskään voi oppia hyvinvointia. Miten päin asiaa katsotaankin, ovat molemmat kasvatusalan ammattilaiset sitä mieltä, että kun lapsi voi hyvin, tällöin esimerkiksi laskemisen ja lukemisen oppimiseen jää voimavaroja (ks. esim. Rimpelä 2013a, 42). Saman asian toteaa myös opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä todetessaan, että ilman hyvinvointia oppimisen tulokset ovat vähäisiä. (Etusivu 2013 -verkkolehti)

4.1.2 Syrjäytyminen

Termi syrjäytyminen, ja siitä johdettu syrjäytymisen ehkäiseminen, tulevat usein vastaan samassa yhteydessä, jossa puhutaan hyvinvoinnista. Kuorelahti ja Viitanen (1999, 5) määrittelevät syrjäytymisen kasaantuneeksi huono-osaisuudeksi, jossa useimmiten yhdistyvät alhainen koulutustaso, pitkäaikaistyöttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämän hallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Syrjäytymiseen saattaa liittyä myös sairaudet tai vammaisuus. Lisäksi syrjäytymiseen voi liittyä poikkeava käyttäytyminen, rikollisuus tai päihteiden käyttö. Mitä useammalla osa-alueella ihmisellä on vaikeuksia, sitä pahemmin hän on syrjäytynyt. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 129.)

Syrjäytyminen on hyvinvointi–termin tavoin vaikeasti määriteltävissä, ja kirjallisuudessa syrjäytymistä onkin terminä moitittu ongelmalliseksi ja tutkimuskäyttöön heikoksi käsitteeksi (Paju & Vehviläinen 2001, 241). Pohjolan (2001, 187) mukaan syrjäytymisen käsitteeseen liitetään sekä yleistävää keveyttä, mutta samalla voimakasta moraalista latausta. Käsitteenä syrjäytymisellä on leimaava luonne, jonka takia sen käyttö on ongelmallista ja hahmottumatonta. Syrjäytyminen viittaa selkeämmin aikuisuuteen, joten tutkimuskeskusteluissa on pohdittu myös sitä, minkä ikäisten kohdalla on mahdollista puhua syrjäytymisestä. Useamman tutkijan mukaan olisi korrektimpaa puhua ennemmin syrjäytymisvaarassa olevasta nuoresta. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 129.)

Syrjäytyminen ei ole tämän opinnäytetyön ensisijainen käsite, jonka takia määritelmä on esitetty suppeasti. Syrjäytymisestä löytyy monia tutkimuksia, ja aihe on jopa koskettava, kun syrjäytymisen kohteena ovat nuoret. Koska oma tutkimukseni kohdistuu peruskouluikäisiin nuoriin ja heidän hyvinvointiinsa, näiden nuorisotutkimusten esille nostaminen ei ole välttämätöntä. Tahdoin kuitenkin määritellä syrjäytymisen suppeasti tähän tutkielmaan etenkin nuorten

näkökulmasta, sillä syrjäytyminen tulee myös tässä työssä muutamia kertoja esille muun muassa presidentti Sauli Niinistön puheissa, joita olen luvussa 6 lainannut kuvaillessani Jyväskylän kaupungin hyvinvointiprojektin taustaa.

4.2 Hyvinvoinnin huomioiminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa

”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.” sanoo perusopetuslain (1998/628) 3. pykälä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 14) määrittelevät perusopetuksen tehtäväksi, että *”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa.”* Muuten voimassa olevasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta ei löydy suoranaisia viitteitä oppilaiden hyvinvointiin etenkin hyvinvointi –sanan kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toki painottavat oppilaiden oppimis- ja opiskelutaitoja ja aktiivista kansalaisuutta, mutta selkeät ohjeistukset oppilaiden hyvinvoinnin kehittämisestä puuttuvat. Sana ”hyvinvointi” esiintyy opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin useamman kerran, mutta tällöin sen käyttö on kohdistettu pääsääntöisesti ympäristön ja yhteiskunnan hyvinvointiin. Lisäksi hyvinvoinnista puhutaan terveystiedon, yhteiskuntaopin ja liikunnan oppiaineiden opetussuunnitelmissa. (POPS 2004, 41–43, 200–202, 225, 228, 248–249.) Myös oppilaanohjauksen tulee edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymistä (POPS 2004, 258).

Valtioneuvoston vuonna 2012 antamassaan asetuksessa (422/2012) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta on useammassa pykälässä otettu kantaa oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Asetus toteaa perusopetuksen tavoitteena olevan muun muassa oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä kasvu hyviin tapoihin. Lisäksi opetuksen tulee edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia, turvallisuutta ja arjenhallintaa sekä kehittää niihin liittyviä valmiuksia. Lisäksi oppilashuollon tulee edistää oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia ja siten turvata hyvän kasvun ja oppimisen sekä koulunkäynnin edellytykset.

On yllättävää huomata, miten laveasti oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta puhutaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja sitä tukevissa asetuksissa ja laeissa. Rimpelä (2008, 17) toteaa, että hyvinvoinnin edistäminen perusopetuksessa, ja perusopetuksen ydintehtävistä ja niiden vaikutuksesta oppilaiden hyvinvointiin on alettu puhua 1990 –luvun puolivälissä. Aihe on tullut ajankohtaiseksi yhteiskunnan muutosten myötä, mutta silti

hyvinvoinnin edistäminen ei näy siinä mittakaavassa näissä velvoittavissa asiakirjoissa kuin olisi syytä olettaa. Sen lisäksi, että hyvinvointi otetaan sanana esille, on sen määrittely jäänyt perusopetuksen opetussuunnitelmassa täysin, vaikka mielestäni olisi tärkeää määritellä oppilaan hyvinvointi ja siihen vaikuttavat asiat, jotta hyvinvointi osattaisiin ottaa huomioon opetusta järjestäessä. Kuten aiemmassa luvussa todettiin, hyvinvoinnin määrittely on ylipäättään haastavaa, kokisin itse tärkeänä sen, että oppilaan hyvinvointi määriteltäisiin kaikille selkeäksi esimerkiksi tulevassa, nyt valmistelussa olevassa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka astuu voimaan vuonna 2016. Tällä hetkellä vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa oppilaan hyvinvointi ja sen tukeminen on yleisten tavoitteiden alla ”Kasvua ja oppimista tukeva toimintakulttuuri” –luvun 4 alla. (Opetushallitus 2013c.) Tarkempaa tietoa ei kuitenkaan ole, millä tavoin hyvinvoinnille jätetään koulutyössä konkreettista tilaa, ja onko opettajilla mahdollisuutta käsitellä hyvinvointia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tukeutuen. Nykyisen opetussuunnitelman puitteissa se ei ole mahdollista.

5 STRENGTH AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRES (SDQ)

5.1 *Tausta*

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) eli suomeksi Vahvuudet ja Vaikeudet –mittari on 4–16 –vuotiaille lapsille suunniteltu käyttäytymistä kartoittava kysely. SDQ:n on kehittänyt tutkijaryhmä Robert Goodmanin johdolla Iso-Britanniassa 1990-luvulla. Tavoitteena oli saada lasten käyttäytymisen seulontaan lyhyempi ja nopeammin täytettävä lomake verrattuna laajalti käytössä olleeseen Rutterin vanhempien ja opettajien kyselyyn. Lisäksi Goodman tahtoi painottaa myös lasten vahvuuksia, ei vain vaikeuksia, kuten Rutterin kyselyssä. (Koskelainen 2008, 13) Goodman halusi kyselyn, joka on yhden sivun mittainen, ja samaa lomaketta voidaan käyttää sellaisenaan 4–16 –vuotiaille lapsille ja nuorille. Goodman suunnitteli saman lomakkeen käyvän vanhemmille ja opettajille, ja kolmas lomake on lapsen itsearviointia varten, johon samat kysymykset ovat esitetty minä-muotoisina. (Goodman, R. 1997, 581). Oppilaan lomake löytyy opinnäytetyön liitteenä 2(2).

SDQ-mittari tunnetaan nykypäivänä ympäri maailman, ja se on käytössä muun muassa Euroopassa, Amerikassa, Australiassa ja Aasiassa. SDQ-mittari on käännetty yli 60 eri kielelle. Suomessa SDQ-mittari on ollut ensimmäisen kerran käytössä vuonna 1998 Lounais-Suomessa, ja tällöin mittari oli käännettynä vasta kahdelle kielelle, saksaksi ja ruotsiksi. (Koskelainen ym. 2000, 278; Koskelainen 2008, 184) Koskelaisen väitöskirja on esitelty tarkemmin luvussa 5.3.

5.2 *Mittarin kuvaus*

Vahvuudet ja vaikeudet –mittarin ensisijaisena tehtävänä on tunnistaa alkavat tai jo olemassa olevat ongelmat mahdollisimman varhain. Kyselyyn vastaavat lapsen vanhemmat ja opettaja, joiden lomakkeet ovat keskenään samanlaiset. Lisäksi käytössä on lapsen itsearviointilomake, jota voidaan käyttää noin 11 ikävuodesta ylöspäin silloin, kun lapsi ymmärtää kunnolla lukemaansa (Goodman, 1997). Jyväskylän kaupungissa itsearviointi on otettu mukaan jo ensimmäiseltä

vuosiluokalta lähtien, jolloin opettaja tai vanhemmat auttavat oppilasta täyttämään itsearviointilomakkeen. Rimpelä (2013b, 4) suosittelee itsearviointilomakkeen käyttöönottoa noin 3. vuosiluokalta ylöspäin, eli 9-vuotiaille oppilaille. Itsearviointilomakkeessa on samat kysymykset kuin vanhempien ja opettajan lomakkeessa, mutta oppilaan lomakkeessa kysymykset ovat yksikön ensimmäisessä persoonassa, eli ns. minä-muotoisina. (esim. Koskelainen ym. 2000, 279.)

SDQ-mittarissa on yhdellä A4-kokoisella paperilla 25 kuvailevaa väittämää, jotka koskevat (1) tunneongelmia, (2) käytösongelmia, (3) yliaktiivisuutta/tarkkaavaisuutta, (4) toveriongelmiä ja (5) sosiaalisuutta. Osa väittämistä on positiivisia ja osa negatiivisia, joihin vastataan valiten sopivin kolmesta eri vastausvaihtoehdosta. Vastausvaihtoehdot ovat *"Ei pidä paikkansa"*, *"Pitää osittain paikkansa"* ja *"Pitää täysin paikkansa"*. Jokaisesta osa-alueesta kyselyssä on viisi eri väittämää. Vastaukset pisteytetään niin, että vastauksesta *"Ei pidä paikkansa"* saa 0 pistettä, *"Pitää osittain paikkansa"* 1 pisteen ja *"Pitää täysin paikkansa"* 2 pistettä. Pisteytyksessä tulee huomioida, että viisi kysymyksistä on positiivisessa muodossa, jolloin vastausten pisteytys menee toisin päin (esim. Koskelainen ym. 2000, 276). Osa-alueiden 1–4 pisteet lasketaan yhteen, ja näin saadaan kokonaisuudessaan oppilaan ongelmasuuntautuneet sisältöalueet, eli niin kutsutut huolipisteet. Viidennen sisältöalueen pisteet lasketaan erikseen, jolloin tuloksissa näkyy lapsen sosiaalisuuspisteet omina pisteinään. Tällöin huolipisteiden maksimipistemäärä on 40, ja sosiaalisuuspisteiden eli myönteisten kysymysten maksimipistemäärä on 10. Mitä enemmän oppilas saa ongelmasuuntautuneista sisältöalueista pisteitä, sitä enemmän hänellä on kyselyn mukaan ongelmia. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että vastaukset yksittäisiin väittämiin ja yhteispistemäärät tulee aina yhdistää kaikkeen muuhun informaatioon, mitä lapsesta on saatavilla. (Rimpelä, 2013b, 4.) Oppilaan kyselylomake on tutkimuksen liitteissä (liite 2). Ongelmasuuntautuneiden sisältöalueiden yhteispistemäärä on jaettu tutkimusten kolmeen kategoriaan:

0-15 pistettä: *Lapsi voi todennäköisesti hyvin. Lapsen hyvinvointia seurataan ja edistetään. Ei aiheutta muihin jatkotoimenpiteisiin, jos muu käytettävissä oleva tieto ei niitä edellytä.*

16-19 pistettä: *Viitteitä tehokkaamman tuen tarpeesta. Keskustellaan vanhempien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa ja sovitaan jatkotoimenpiteistä.*

20-40 pistettä: *Välitön tehostetun tuen tarve. Vastuu siirtyy peruskoulussa oppilashuollolle. Oppilaan hyvinvointitilanne ja tuen tarve yksityiskohtaisemmin yhteistyössä vanhempien ja oppilashenkilöstön kanssa.*

(Rimpelä, 2013, 5.)

5.3 *Aiemmat tutkimukset*

SDQ-mittari on käännetty pohjoismaisille kielille vuosien 1996–2003 välillä. SDQ on ollut Pohjoismaissa pääasiassa kliinisessä käytössä, ja moni tutkimuksista on raportoitu paljon maan omalla kielellä, kuten islanniksi tai tanskaksi. (Koskelainen, 2008, 16.)

SDQ-mittarin käyttöä on tutkittu pääosin sellaisilla lapsilla, joilla on jonkinlaisia ongelmia olemassa. Käyttö on suuntautunut enemmän kliiniseen käyttöön kuin koulumaailmaan. Moni SDQ-tutkimus myös pohjautuu mittarin käytön testaamiseen ja sen validiteetin sekä siihen, korreloivatko vastaukset muiden maiden tutkimusten kanssa. (Koskelainen 2008, 16–21.) Esimerkiksi Ruotsissa on tehty tutkimus, jossa tutkittiin 6-8 –vuotiaita ja 10 –vuotiaita lapsia, ja heidän uniongelmia. Tutkimuksen otos oli 900 lasta, ja vanhempien SDQ-vastausten perusteella käytösongelmat olivat yleisempiä lapsilla, joilla oli myös uniongelmia (Smedje ym. 1999, 66–69). Samankaltaisia tutkimuksia löytyy useita niin pohjoismaista kuin muualta maailmasta.

Suomessa SDQ –menetelmän uranuurtajana on ollut YTL Merja Koskelainen, joka on tehnyt useita suomalaisia tutkimuksia Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmästä. Kun Koskelainen alkoi kerätä aineistoa SDQ-menetelmästä vuonna 1998, silloin mittari käännettiin ensi kertaa suomeksi. (Koskelainen ym. 2000, 278.) Koskelaisen vuonna 2008 valmistuneessa väitöskirjassa tarkastellaan SDQ-Fin –lomakkeen psykometrisia ominaisuuksia, reliabiliteettia ja validiteettia. Lisäksi tavoitteena oli kuvata lomakkeen avulla kartoitettuja tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia sekä tutkia näiden yhteyksiä nuorten psykososiaalisiin ongelmiin: syömisongelmiin ja alkoholinkäyttöön. Tutkimus toteutettiin koululaiskyselyllä, jossa oli SDQ-lomakkeen kysymysten lisäksi kysymyksiä lastenpsykiatriseen hoitoon hakeutumisesta, syömisongelmista ja alkoholin käytöstä. Tutkimustulokset osoittivat, että kyselylomakkeen psykometriset ominaisuudet ovat pääosin vertailukelpoiset kansainvälisten tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa selvisi muun muassa, että opettajien arviot olivat luotettavampia kuin vanhempien tai lasten arviot tarkasteltaessa lasten ja nuorten ongelmia. Vanhempien ja opettajien arviot ongelmista olivat myös lähempänä toisiaan kuin lasten tai nuorten omat arviot. Lisäksi vanhemmat raportoivat vähemmän ongelmia kuin nuoret itse. Opettajien arvioiden mukaan pojilla oli enemmän ja tytöillä vähemmän ongelmia, mitä näiden lasten vanhemmat itse arvioivat. Tytöillä opettajat arvioivat olevan enemmän ja pojilla vähemmän myönteistä sosiaalista käyttäytymistä, mitä lasten vanhemmat arvioivat. Tutkimustulosten valossa Koskelainen on todennut SDQ-menetelmän olevan käyttökelpoinen esimerkiksi kouluterveydenhuollossa käytettäväksi kartoitettaessa lasten ja nuorten tunne-elämää ja käyttäytymisen ongelmia. (Koskelainen ym. 2000; Koskelainen 2008.)

Suomessa SDQ-mittaria on käytetty aineistonkeruumenetelmänä muutamissa Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen pro gradu –tutkielmissa vuosina 2009–2011. Tutkimusaiheet ovat vaihdelleet lasten käyttäytymisen tutkimuksesta maahanmuuttajanuorten sosiaalisuuden tutkimiseen. SDQ-menetelmä on ollut näissä tutkimuksissa yhtenä aineistonkeruumenetelmänä täydentämässä muita aineistonkeruun muotoja. Esimerkiksi Keskinen (2011) on tutkinut vanhemmuustyylien ja lasten sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen välisiä yhteyksiä sekä lasten lukivaikeusriskin muuntavia vaikutuksia näissä yhteyksissä. Tutkimuksessa on kerätty opettajan arviot lasten ongelmakäyttäytymisestä SDQ-mittaria apuna käyttäen, muuten aineisto on kerätty muilla menetelmillä. Tutkimuksessa löydettiin eri vanhemmuustyylien ja lasten ongelmakäyttäytymisen välillä olevan yhteyksiä, samoin kuin lukivaikeuksien ja ongelmakäyttäytymisen välillä. (Keskinen 2011, 13.)

Herrala (2011) on tutkinut psykologian pro gradu –tutkielmassaan lapsen sosiaalista asemaa koululuokassa, jossa tarkoituksena on ollut saada selville sosiaalisen aseman pysyvyys ja yhteys ongelmakäyttäytymiseen ja prososiaalisuuteen. Oppilaiden sosiaalista asemaa on selvitetty käyttämällä sosiometristä nimeämismenetelmää, ja ongelmakäyttäytymistä ja prososiaalista asemaa SDQ-kyselyllä, jonka täytti oppilaiden opettajat. Tutkimuksessa selvisi muun muassa, että käyttäytymisongelmilla ja sosiaalisella asemalla on tilastollista merkitsevyyttä. Tutkija itse kuitenkin muistuttaa, että prososiaalista käyttäytymistä tutkittiin opettajan arvion perusteella, jolloin tutkimustuloksiin tulee suhtautua kohtuullisella kriittisyydellä. (Herrala 2011, 15, 26–27.)

Myös Pauha (2010) on käyttänyt omassa opinnäytteessään Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmää tutkiessaan nuorten muslimimaahanmuuttajien psykologista hyvinvointia sekä kansallista ja uskonnollista identiteettiä. Tutkimus teetettiin kyselylomaketutkimuksena, jossa psykologista hyvinvointia tutkittiin SDQ –mittaria hyväksikäyttäen. (Pauha 2010, 16.) Neljäs SDQ-menetelmää hyödyntävä opinnäytetyö on Auralan (2009) tutkimus, jossa selvitettiin päivähoitoikäisten temperamenttia ja käyttäytymistä ja siinä ilmeneviä ongelmia. Tarkoituksena oli selvittää päivähoitoon työntekijöiden ja lasten vanhempien arvioiden eroja käyttäytymisen ja temperamentin osalta. Lasten käyttäytymistä arvioitiin Vahvuudet ja vaikeudet –mittaria käyttäen. Tutkimuksessa käytettiin omaa käännöstä SDQ –mittarista, sillä tutkija ei ollut tietoinen valmiiksi suomennetusta lomakkeesta. (Aurala 2009, 16.)

Nämä katsaukset kuvaavat hyvin, että SDQ –menetelmää ei ole kasvatustieteessä ja oppilasarvioinnissa aiemmin Suomessa käytetty. Tästä syystä oma tutkimusasetelmani on verrattain mielenkiintoinen kasvatustieteen kentällä, sillä aiempaa tutkimusaineistoa ei vielä ole.

6 HANKKEEN ETENEMINEN JYVÄSKYLÄSSÄ

”Jyrki Kataisen hallituksen tavoitteena on välittävä ja menestyvä Suomi.” Nämä ovat ensimmäiset sanat pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelman 22.6.2011 esipuheesta. Hallitusohjelma on hallitukseen osallistuvien puolueiden hyväksymä toimintasuunnitelma, jossa on sovittu hallituksen tärkeimmistä tehtäväalueista. Voimassa oleva hallitusohjelma asettaa koulutus- ja tiedepoliittiset tavoitteet Suomen valtiolle, joita pyritään toteuttamaan. Hallitusohjelma puuttuu lasten ja nuorten syrjäytymiseen moniammatillisen yhteistyön avulla, sekä painottaa vanhempien kasvatustyön tukemista sekä kodin ja koulun yhteistyötä. (Valtioneuvosto 2011 32–33.) Kataisen hallitusohjelma perustaa lähtökohdan, miksi lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen on nykypäivänä monesti esillä.

Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma perustuu Kataisen hallituksen hallitusohjelman koulutus- ja tiedepoliittisiin tavoitteisiin, jonka tärkeimpinä painopisteinä ovat köyhyyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 7.) Kehittämissuunnitelma (2012, 26) korostaa koulujen toiminnan osallisuutta, hyvinvointia, turvallisuutta sekä kanssaihmisten kunnioitusta. Koulujen tärkeänä tehtävänä on myös ehkäistä kiusaamista, syrjintää ja rasismia. Hallitusohjelman ja Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelman lisäksi myös presidentti Sauli Niinistö on ottanut useassa puheessaan kantaa lasten ja nuorten hyvinvointiin, syrjäytymiseen ja nuorisotyöttömyyteen. Niinistön (2012a) mukaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin eteen tarvitaan erilaisia tekoja. Niinistö uskoo siihen, että jokainen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lapsen ja nuoren pärjäämiseen. Jokaisella lapsella ja nuorella tulee olla aikuisen tuki takanaan. Lisäksi lapsen ja nuoren hyvinvoinnin perusta on terveessä, tavallisessa arjessa, johon kuuluu annos säännöllisyyttä; alkaen esimerkiksi riittävästä unen määrästä ja yhdessäolosta. (Niinistö 2012b.)

Lastensuojelulaissa (417/2007) pykälässä 4 korostetaan lastensuojelun tehtävää edistää lapsen suotuisaa kehitystä ja hyvinvointia. Lastensuojelun on pyrittävä ehkäisemään lapsen ja perheen ongelmia sekä puuttumaan riittävän varhain havaittuihin ongelmiin. Pykälässä 9 katsotaan

kunnan tehtäväksi järjestää koulunkäyntiä tukevia ja ohjaavia palveluita, kuten koulupsykologi- ja kuraattoripalveluita, jotta oppilaiden kehitykseen liittyvät sosiaaliset ja psyykkiset vaikeudet voidaan ennaltaehkäistä tai poistaa. Laki velvoittaa, että näiden palveluiden tulee edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lastensuojelulaki (417/2007, 12. §) velvoittaa kuntia laatimaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ja lastensuojelun järjestämiseksi ja kehittämiseksi kunnan toimintaa koskevan suunnitelman, joka hyväksytään kunnanvaltuustossa ja tarkistetaan vähintään kerran neljässä vuodessa. Tässä suunnitelmassa tulee olla tietoja muun muassa hyvinvointia edistävästä ja ongelmia ehkäisevistä toimista ja palveluista, lastensuojelun tarpeesta, lastensuojeluun varattavista voimavaroista, yhteistyön järjestämisestä eri viranomaisen ja palveluja tuottavien yhteisöjen ja laitosten välillä ja suunnitelma tämän toteuttamisesta ja seurannasta.

Lastensuojelulain (417/2007) pykälään 12 pohjautuu Jyväskylän kaupungin tekemä Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma vuosille 2010–2013. Suunnitelman avulla kaupungin luottamushenkilöt saavat kokonaisvaltaisen käsityksen lasten, nuorten ja lapsiperheiden kasvuoloista ja resursseista, joilla voidaan turvata heidän hyvinvointinsa Jyväskylän kaupungissa. Suunnitelman on tarkoitus konkreettisesti ohjata kaupungin lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi- ja lastensuojelupolitiikkaa. (Jyväskylän kaupunki 2010, 5.) Hyvinvointisuunnitelma (2010, 20) määrittelee omassa luvussaan oppilashuollon tehtävät, ja korostaa tavoitteissaan kaupungin suunnitelmaa luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Hyvinvoinnin edistäminen ja syrjäytymisen estäminen on siis huomioitu kaupungissa jo ennen vuotta 2010 ja kirjattu hyvinvointisuunnitelmaan, mutta vielä tässä vaiheessa Jyväskylässä ei ole puhuttu hyvinvointioppimisesta ja hyvinvointiosaamisesta, vaan nämä termit ovat tulleet käyttöön myöhemmin.

Perusopetuslaissa (628/1998, 31a §) määritellään oppilashuollon toimet ja oppilaan oikeus saada oppilashuollon tuki maksutta, mutta muuten perusopetuslaki ei määrittele hyvinvoinnin tukemisen ja syrjäytymisen estämisen toimia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 9) määrittävät oppilaan hyvinvoinnin tukemisen perusopetuslain tavoin oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston kautta. Lisäksi ainekohtaisissa sisällöistä terveystiedon kohdalla mainitaan *”Terveystiedon opetuksen tarkoitus on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista.”* (POPS 2004, 130). Hyvinvointia ei ole kuitenkaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tämän tarkemmin määritelty, eikä voimassa oleva opetussuunnitelma sitouta kokonaisvaltaiseen lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen perusopetuksessa.

6.1 Hyvinvointioppiminen Keski-Suomessa, ensimmäinen vaihe

Kuten aiemmissa luvuissa tuli ilmi, tällä hetkellä hyvinvointi ja syrjäytymisen ehkäiseminen ovat voimakkaasti esillä julkisuudessa. SDQ-mittaria ei ole aiemmin käytetty perusopetuksessa, kunnes vuonna 2009 käynnistyi ensimmäinen suunnitelmallisempi sovellutus Educoden tarttuessa dosentti Matti Rimpelän ideaan hyvinvointioppimisesta, ja sai opetushallitukselta tukea Keski-Suomessa toteutettavaan koulutushankkeeseen. Hankkeen tarkoituksena on kolmen peruskoulun kanssa kehittää hyvinvointioppimisen toiminta-ajatuksen soveltamista koulun arjessa (Rimpelä, 2013, 6). Opetusalan koulutuskeskus Educode Oy on asiantuntijajärjestö, joka tarjoaa koulutus-, konsultointi- ja kehittämispalveluja opetusalan kehittämiseksi (Educode.fi, 2013).

Lähtökohtina projektille olivat seuraavat teemat: *Lapsi kasvaa ja kehittyy useissa rinnakkaisissa kehitysyhteisöissä*. Kehitysyhteisöillä tarkoitetaan esimerkiksi kotia, perhettä, lähiympäristöä, koulua, harrastuksia, jne. Tärkein kehitysyhteisö on luonnollisesti perhe. (Rimpelä, 2013a, 27–30.) *Hyvinvointia ja myös pahoinvointia opitaan syntymästä alkaen koko elämänkulun ajan*. Lapset oppivat hyvinvointia ja pahoinvointia kehitysyhteisöissään. Myös kehitysyhteisöt oppivat. Lapsen tulisi varhaislapsuudesta alkaen vähitellen oppia arvioimaan omaa hyvinvointiosaamistaan, ja tulkitsemaan toimintansa ja ympäristön vaikutusta hyvinvointiinsa. (Rimpelä 2013b, 6; Rimpelä 2013a, 41–42.) Lisäksi Jyväskylän kaupunki on ottanut perusopetuksen kehittämisen johtoajatukseseen lauseen ”*Non scholae sed vitae*” – ”*Ei koulua vaan elämää varten*”.

Näiden ydinteemojen pohjalta Jyväskylän peruskouluissa lähdettiin pohtimaan arjen sovellutuksia, ja ne nostettiin keskusteluun yhteisillä koulutuspäivillä. Oppilaiden opettaminen arvioimaan omaa ja ympäristönsä hyvinvointia nousi yhdeksi keskusteluteemaksi. Samoissa keskusteluissa kouluille suositeltiin Vahvuudet ja vaikeudet, eli SDQ, –menetelmän mukaan ottamista arviointikeskusteluihin, sillä hyvinvointioppimiseen tarvitaan konkreettisia työkaluja (Hakkarainen 2013). Yksi Jyväskylän kouluista lähti pilottikouluksi, jossa SDQ-mittari otettiin lukuvuoden 2010–2011 kuluessa käyttöön yhdellä vuosiluokalla kaikkien oppilaiden arviointikeskusteluissa. Hankkeella tahdotaan vahvistaa ja kehittää osallisuutta ja koulujen ja perheiden välistä kasvatuskumppanuutta (Hakkarainen 2013). Jyväskylän kaupungin tavoitteena on projektin alusta asti ollut, että hyvinvointioppimisen kautta tavoitellaan hyvinvointia ja laatua, jota voidaan pidemmällä aikavälillä todentaa kaupungin tasolla säännöllisillä hyvinvointiarvioinneilla (projektipäällikkö Tarja Tuomainen, sähköposti 30.4.2013).

6.2 Toinen vaihe – pilottikoulut mukaan

Kokemukset karttuivat ja suhtautuminen oli myönteistä, joten Opetushallitus päätti tukea myös toista vaihetta, johon ilmoittautuivat mukaan Jyväskylän kaupungin perusopetuksen johto ja viisi peruskoulua, joita alettiin kutsua pilottikouluiksi. Syksyn 2011 koulutuspäivillä peruskoulujen edustajat tutustuivat hyvinvointioppimisen toiminta-ajatukseen ja ensimmäisen vaiheen tuottamiin sovellutuksiin. (Rimpelä 2013b, 7) Ensimmäisessä vaiheessa koulut olivat yhden pilottikoulun lisäksi tehneet erilaisia hyvinvointisovellutuksia, kuten unimittareita (Huhtarinne 2013, PowerPoint -esitys) ja kehittäneet koulujen luokkaruokailuja ruokaloiden ja ruokahetkien rauhoittamiseksi.

Marraskuussa 2011 ensimmäisen pilottikoulun rehtori kertoi SDQ-menetelmän käytöstä pilottikoulussa, ja tällöin menetelmää suositeltiin otettavaksi mukaan arviointikeskusteluihin kaikkiin kouluihin. Samaan aikaan kaikkiin kaupungin kouluihin lähetettiin SDQ-mittarin käyttöohje, jonka Rimpelä oli koostanut. (Rimpelä 2013b, 7.) Pilottikoulut kokeilivat SDQ:ta arviointikeskusteluissa, ja esimerkiksi yksi pilottikouluista, Vaajakummun koulu, otti menetelmän käyttöönsä koko koulussa erityisluokkia myöten. Pilottikouluista saatu myönteinen palaute vei hanketta suunniteltua reippaammin eteenpäin, joten lukuvuonna 2012–2013 Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmä otettiin kaupungin jokaisessa koulussa käyttöön hieman koulukohtaisesti soveltaen. Osassa kouluista SDQ-mittari otettiin käyttöön heti kaikille vuosiluokille, vaikka tavoitteena oli, että niin kutsutun ison pilotin aikana jokaisesta kaupungin koulusta vähintään yksi luokka-aste vuosiluokilta 1–3, yksi luokka-aste vuosiluokilta 4–6 ja yksi luokka-aste vuosiluokilta 7–9 ottaisivat menetelmän käyttöönsä. (Projektikoordinaattori Tarja Tuomainen, sähköposti 27.2.2013.) Lisäksi jokaisessa koulussa on yhdestä kolmeen kehittäjäopettajaa, jotka ovat saaneet erillistä kehittäjäopettajille suunnattua koulutusta. Nämä opettajat pyrkivät olemaan omien koulujensa muulle henkilökunnalle avuksi Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmän käyttöönottilanteessa, sekä he keräävät kouluilta kootusti käyttökokemuksia ja palautetta, joita minä tutkielmassani käytin aineistona.

6.3 Mitä seuraavaksi?

Tutkimusta tehdessäni keväällä 2013 niin sanottu ”iso pilotti” -hanke oli vielä kesken, ja Jyväskylän kaupungin kouluilta kerättiin palautetta ja kokemuksia SDQ-menetelmän käytöstä. Perusopetuksen johto on päätenyt kokeilemaan Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmää myös varhaiskasvatuksen ja esikoulun arviointikeskusteluissa (Rimpelä 2013b, 7). Hyvinvointihanke oli

tällöin sellaisessa vaiheessa, johon myös minun oli pro gradu –tutkielman tekijänä helppo tarttua, sillä maaliskuun 2013 aikana koulut raportoivat kehittäjäopettajien johdolla käyttökokemuksensa ja palautteensa yhteiselle sivustolle. Tutkielman tekijänä pääsin käsittelemään näitä raportteja, ja saan sitä kautta koko kaupungin kattavan aineiston käyttööni.

Tavoitteena on saada tuleville vuosille Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmästä koko perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kattava systemaattinen malli, jolla tuetaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä ja laadun hallintaa (Tuomainen sähköposti 27.2.2013). Suurimmalta osin projekti on valmis käytettäväksi koko Jyväskylän kaupungin peruskouluissa kaikilla luokka-asteilla ja varhaiskasvatuksessa, mutta keskeisenä ja keskeneräisenä kysymyksenä on arviointityökalun systemaattisessa käyttöönotossa sähköisen sovelluksen saaminen Wilmaan, eli oppilaitosten hallinto-ohjelman [www-liittymään](http://www.liittymään), jota käyttävät opettajat, oppilaat, huoltajat ja muu koulun henkilökunta (Wilma, 2013). Palautteiden kautta arviointimenetelmää kehitetään seuraaville lukuvuosille.

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Esittelen tässä luvussa tutkimuksessa käytettyjä lähtökohtia ja menetelmiä niistä lähtökohdista tarkasteltuina, miten ne esiintyvät omassa opinnäytteessäni.

7.1 *Laadullinen tutkimus*

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, tarkemmin määriteltynä laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin ilmiötä, ymmärtämään tietynlaista toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle. Laadullinen tapaustutkimus on opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa luonteva tutkimustapa, jossa tarkastellaan ilmiötä tai käytännön ongelmaa kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimus keskittyy pikemminkin prosessiin eikä vain lopputulokseen, ja siinä pyritään jo tiedetyn todentamisen sijasta uuden oivaltamiseen. (Syrjälä ym. 1994, 11–13.) Laadullisessa tutkimuksessa ei siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtävä ote (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 212), jossa korostetaan tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden tulkintojen nostamista esille. Tämä voidaankin nähdä kvalitatiivisen tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena (Hakala 2001, 19). En erottele laadullista tutkimusta ja laadullista tapaustutkimusta erilleen, sillä Metsämuurosta (2006) lainaten tapaustutkimus on keskeinen kvalitatiivisen metodologian tiedonhankintastrategia, ja lähes kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta (Metsämuuronen 2006, 19). Kuitenkin tällaiselle tutkimukselle tyypillistä on, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista tietoa ja näin tavoitellaan ilmiöiden kuvailemista. Käsiteltävä aineisto muodostaa siis yhden kokonaisuuden, tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.)

Ilmiön tai käytännön ongelman tarkastelu on laadullisen tutkimuksen peruslähtökohta, jota pyritään kokonaisvaltaisesti tarkastelemaan. Keskeistä on siis pyrkiä kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2001, 61). Omassa tutkimuksessani pyrin kuvaamaan

hyvinvointiprojektin etenemistä, mutta myös oppilasarviointia ilmiönä opettajien näkökulmasta, ja päästä ymmärtämään heidän näkemyksiään ja käsityksiään arviointikeskusteluista ja etenkin uudesta vahvuudet ja vaikeudet –mittarista ja sen käytöstä. Pyrin tuomaan esille haasteita ja mahdollisuuksia, joita uusi menetelmä opettajille luo. Tällä tavoin saan laadullisen tutkimuksen toissijaisen tavoitteen täytettyä, eli saan opettajien äänen niin sanotusti kuuluviin. (Hakala 2001, 19.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ovat Eskola ja Suoranta (2001) määrittäneet ominaispiirteitä, joista olen kerännyt omaan tutkimukseeni sopivimmat. Ensiksikin tärkeää on pyrkiä tavoittamaan tutkittavien näkökulma, eli säilyttämään naturalistinen ote (Eskola & Suoranta 2001, 16–17). Tutkijan tulisi pyrkiä täydelliseen objektiivisuuteen, mutta täysi objektiivisuus on lähinnä tieteen ihanne, sillä tuloksiin vaikuttavat aina tutkijan omaksumat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta (Metsämuuronen 2006, 17). Tutkijan on kuitenkin tärkeää tunnistaa oma subjektiivisuutensa, eli pyrkiä huomioimaan omat esioletuksensa ja arvostuksensa (Eskola & Suoranta 2001, 17).

Toinen laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on hypoteesien puute. Tutkimukseen toki vaikuttaa aiemmat kokemuksemme tutkimusaiheesta, mutta tutkijana minulla ei ole lukkoonlyötyjä ennakkokäsityksiä. Hypoteesit pyritään aineiston analysoinnin aikana pikemminkin keksimään. (Eskola & Suoranta 2001, 19.) Laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään ilmiösultaan tekstiä, kuten haastatteluja tai kirjallista aineistoa (Eskola & Suoranta 2001, 15). Tyypillistä laadulliselle tapaustutkimukselle on myös se, että tutkimussuunnitelma elää ja tutkimuskysymykset muuttuvat (Alasuutari 2001, 276–277). Avoimen tutkimussuunnitelman etuna on eri tutkimusvaiheiden kietoutumista yhteen. Tulkinta siis jakautuu koko tutkimusprosessiin, joskin lopullinen aineiston analysointi usein rakentuu alhaalta ylös, eli empiirisestä aineistosta kohti teoriaa. (Eskola & Suoranta 2001, 15–16, 19.)

7.2 *Fenomenologia*

Tarkastellessani sitä, mihin haluan tutkimukseni tarkemmin kohdistaa, on tarkastelun kohteena yleisemmin hyvinvointioppimisen ja –arvioinnin ilmiö ja niiden toteutus perusopetuksessa, mutta tärkeänä pidän opettajien haastatteluja ja palautteita, ja niiden kautta nousevia käsityksiä ja kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. Tutkimukseni on tämän perusteella fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusasetelman yhdistelmä, jota käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat keskeisiä käsitteitä kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Lisäksi fenomenologisen tutkimuksen pääkohde on merkityksissä, ja kokemukset muodostuvat merkitysten mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystämme jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2001, 42) ja siitä, millainen ihmisen kokemuksellinen suhde on omaan todellisuuteen, maailmaan jossa hän elää. (Laine 2001, 26–27.) Omassa tutkimuksessani tarkastelen siis opettajien kokemuksia ja heidän suhteitaan arviointikeskusteluihin ja uuteen hyvinvointioppimisen kyselyyn, ja pyrin löytämään opettajien ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan merkityksille. Inhimillinen kieli muodostuu omankin tutkimukseni aineistoissa merkitysten rakentajaksi ja täten ymmärryksen perustaksi (Eskola & Suoranta 2001, 142–143).

Tärkeää on huomata myös, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijalla on oltava jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, jotta merkitysten ymmärtäminen on mahdollista. Tällaisessa tutkimuksessa voidaan nähdä, että siinä tehdään jo tunnettua tiedetyksi. Koska fenomenologisen tutkimuskäsityksen mukaan ihmisyksilö on yhteisöllinen, merkitysten ymmärtämisen tärkein lähtökohta on tulkitsijan ja tulkittavan yhteisten ja tuttujen ilmaisujen ja kokemusten olemassaolo. Näiden pohjalta syvempi ymmärrys ja tulkinta ilmiöstä on mahdollista. (Laine 2001, 28, 30–31.) Tutkimuksessani voin hyödyntää tätä yhteisöllisyyden ajatusta sillä, että yhteisön jäsenet voivat jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan ilmiöstä, ja näistä jaetuista tiedoista voi olla hyötyä muille yhteisön jäsenille. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että pidempään opettajina toimineiden opettajien kokemukset voivat olla hyödyllisiä sekä opettajakollegoille, mutta myös minulle, kun vastavalmistuneena opettajana ehkä jo ensi syksynä kohtaan arviointikeskustelujen ja SDQ-mittarin pitämisen. On huomioitava, että kokemusten tutkiminen on sinänsä haasteellista, koska kokemukset ovat usein hetkellisiä ja kielen avulla ilmaisemattomissa. Sen sijaan tutkimuskohteena käsitykset ovat pysyvämpiä ja kielellisiä, tosin osittain myös tiedostamattomia. (Moilanen & Räihä 2001, 52.)

Fenomenologinen tutkimuspiirre omassa tutkimuksessani on myös se, että siinä ei ole tutkimusta ohjaamassa teoreettista viitekehystä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimustani ei ennalta määrittele minkäänlainen teoreettinen malli. Tutkimusta kuitenkin tukee teoreettinen viitekehys, joka kuvaa tutkimuksen kontekstia ja tarjoaa tukea aineiston analyysiin. (Laine 2007, 35.) Puhtaassa fenomenologisessa päättelyssä päättely ei tapahdu lainkaan teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97), mutta tutkimuksessani analyysin etenemistä on poimittu tukemaan muutamia teoreettisia johtojaatuksia.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa 8 kuvailen varsinaista tutkimusprosessiani projektiopinnoista lähtien kohti tutkimusaineiston analyysiä. Olen pyrkinyt jäsentämään luvun kronologiseen järjestykseen niin, miten tutkimuksen tekeminen on käytännössä edennyt, jotta lukija saa tutkimusprosessistani mahdollisimman todentuntuisen käsityksen. Ensimmäiseksi olen kuitenkin liittänyt tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset.

8.1 *Tutkimustehtävät*

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata opettajien käsityksiä ja kokemuksia arviointikeskustelujen pitämisestä silloin, kun arviointikeskustelu on peruskoulun alaluokkien väliarviointina käytössä. Tärkeänä tavoitteena on lisäksi kuvata SDQ-mittarin käyttökokemuksia opettajien näkökulmasta katsottuna. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä arviointikeskusteluista ja etenkin Vahvuudet ja vaikeudet –mittarin käytöstä, ja saada syvempi ymmärrys mittarin soveltuvuudesta perusopetukseen.

Tutkimusongelmaksi valikoituivat seuraavanlaiset kysymykset:

1. Minkälaisia asenteita luokanopettajilla oli SDQ:ta kohtaan käyttöönottoprosessin alussa?
2. Mitä positiivista piirteitä hyvinvointimittarin käyttö toi tullessaan, ja miten mittaria hyödynnettiin arviointikeskusteluissa?
3. Millaisia haasteita SDQ-mittarin käyttöönottoon liittyi?

8.2 *Projektiopinnot tukemassa tutkimusta*

Tutkimukseni lähti käyntiin alun perin jo vuonna 2010 syksyllä, kun tein peruskoulun arviointikeskusteluista kandidaatintutkielman. Tällöin tutkimuskohteeni oli osittain sama kuin tässä tutkielmassa, sillä haastattelin kolmea luokanopettajaa arviointikeskustelujen pitämisestä. Haastateltavina oli yksi noviisiopettaja, yksi pitkän työuran tehnyt opettaja ja yksi noin kymmenen

vuotta luokanopettajana toiminut opettaja. Tutkimusaihe ja tutkimuksen tulokset olivat mielenkiintoisia, ja tahdoin siitä syystä jatkaa samasta aiheesta pro gradu –tutkielmaan.

Sain kuulla Jyväskylän hyvinvointioppimisen hankkeesta loppusyksyllä 2012, ja tällöin lähdin ideoimaan tutkielmaani hieman eri suuntaan, mitä alkuperäiseen tutkimussuunnitelmaan olin kirjoittanut. Hyvinvointioppista ja Vahvuudet ja vaikeudet –kyselyn käyttöä ei ole tutkittu perusopetuksen parissa vielä laisinkaan, joten siksikin aihe oli hedelmällinen pro gradu –työtä varten. Halusin rajata tutkimusaiheeni opettajien kokemuksiin, sillä olin saanut kandidaatintutkielmaa tehdessäni hyvää harjoitusta vastaavan teemahaastattelututkimuksen tekemisestä. Toisaalta myös tutkimuslupien saaminen peruskoulun oppilaiden haastattelua varten on aina monimutkaisempaa, ja vaatii hienovaraista lähestymistä, koska tutkimuseettisten ja lainsäädännöllisten syiden takia lapsen huoltajilta on saatava suostumus tutkimuksen tekoon (Alasuutari 2005, 147). Näin tuntui järkevältä lähteä rakentamaan tutkimustietoa hyvinvointioppimisesta ja SDQ-mittarin käytöstä peruskoulussa opettajista lähtien, sillä opettajat ovat tehneet suurimman työn tutustuessaan uuteen metodiin, ja tuomaan sen esille vanhemmille ja oppilaille. Niinpä uskoakseni opettajien suhtautuminen vaikuttaa myös siihen, miten muut osapuolet ottavat uuden menetelmän vastaan.

Yliopistossamme opintojemme viimeinen harjoittelu eli päättöharjoittelu järjestetään nykyään projektiopintoina, joiden tarkoituksena on koota luokanopettajaopintoja yhteen, niin että harjoittelussa yhdistetään teoriaa ja käytäntöä opetusharjoittelun kautta, ja samalla opinnoista saa aihion Pro gradu –tutkiemaa varten. Projekti on opiskelijan itse suunnittelema, ja tarkoituksena on löytää jonkinlainen yhteys omaan tutkimukseensa. Itse hain projektiopintolupaa tästä syystä Jyväskylän kaupungin kouluun Vaajakumpuun, sillä Vaajakummun koulu oli yksi niistä pilottikouluista, joissa SDQ-mittaria oli käytetty jo lukuvuonna 2011–2012. Koska hyvinvointioppimisen hanke oli minulle vielä vieras, oli projektiopintojeni tarkoituksena päästä tutustumaan siihen, millä tavoin hyvinvointioppiminen näkyy koulun arjessa ja miten SDQ-mittarin käyttö onnistuu. Lisäksi projektiopintoihini kuului niin sanotusti tavallista harjoittelua huomattava määrä, sillä itse halusin päästä pitämään oppitunteja kuudennelle vuosiluokalle, sillä aiemmat harjoitteluni olin aina toteuttanut alemmilla vuosiluokilla. Olin Vaajakummun koulun kuudennella luokalla harjoittelussa 19.11. – 22.12.2012.

Oma kuuden viikon projektiopintojaksoni oli erittäin hyvä mahdollisuus tutustua hyvinvointihankkeeseen, ja päästä paremmin sisälle omaan tutkimusaiheeseen. Vaajakummun koulun henkilökunta otti minut harjoittelijana hyvin vastaan, ja etenkin kysyttäessä sain paljon vastauksia SDQ-mittarin käytöstä, ja pääsin toki omassa harjoitteluluokassani näkemään oppilaiden vastausprosessin, ja sain myös luvan tutustua oppilaiden lomakkeisiin. Oman

tutkimukseni kannalta tämä kuuden viikon jakso oli lähes välttämätön, sillä ilman harjoittelua en olisi pystynyt yhtä tehokkaasti suunnittelemaan tutkimustani eteenpäin ja haastattelemaan opettajia, jos en olisi tiennyt, minkälaisesta hankkeesta ja työtavasta on kyse. Lisäksi Jyväskylän kaupungin henkilökunnalle, etenkin kehittäjäopettajille, tarkoitetut koulutuspäivät 29.11.2012 ja 31.1.2013 toivat minulle paljon erinomaista tietoa hyvinvointioppimisesta ja SDQ-mittarista. Oli myös hienoa, että Matti Rimpelä oli esittelemässä aihetta molemmissa koulutuspäivissä, joten Rimpelän teoriat hyvinvointioppimisesta ja –hankkeesta eivät jää vain kirjallisuuden varaan, vaan ymmärrykseni kasvoi myös suullisten esitelmien kautta. Näihin seminaareihin ja Matti Rimpelän esityksiin olen viitannut muutamaan kertaan aiemmissa luvuissa.

8.3 *Aineistonkeruu ja havainnointi*

Tässä luvussa kerron aineistonkeruusta ja tutkimukseeni kuluvaista havainnoinnista tarkemmin. Luku rakentuu niin, että alussa kuvailen haastattelua ja havainnointia tutkimusmetodeina yleisesti, ja oman tutkimukseni kannalta, ja tämän jälkeen esittelen lyhyesti haastateltavat, ja kerron muutamalla virkkeellä muusta tutkimusaineistosta sekä tutkimusluvan hankinnasta.

8.3.1 Haastattelu

Haastattelu on luonnollinen aineistonkeruumenetelmä tutkimukseeni, sillä tarkoituksenani on selvittää opettajien kokemuksia Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmän käytöstä. Haastattelussa tutkijalla on mahdollista lähestyä vaikeasti tutkittavia ilmiöitä – tietoisuutta, aikomuksia ja elämyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1988, 7). Pohtiessani haastattelun luonnetta ja sitä, miten löytäisin parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini, päädyin puolistrukturoituun haastatteluun, eli tutummin teemahaastatteluun. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet, ovat tiedossa, mutta kysymykset eivät ole tarkalleen muotoiltuja, eikä kysymysjärjestystä ennalta määritetty. Teemahaastattelun avulla tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden on mahdollista reagoida luontevasti ja vapaasti, ja samalla saadaan huomioitua se, että ihminen on ajatteleva ja toimiva olento. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 7–8, 36.) Haastattelu on tutkimuksen osana vuorovaikutustilanne, johon haastattelija on ennakkoon valmistautunut tutustumalla tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Tärkeää on saada luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta merkityksellisistä aihealueista. Haastattelu on aina myös haastattelijan alulle pistämä ja ohjaama tapahtuma, jossa on luonnollista, että haastattelija joutuu motivoimaan haastateltavaansa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 27.) Toisaalta haastateltavien mahdollisuus tuoda esille omat

mielipiteensä ja kokemuksensa todennäköisesti hieman motivoi haastateltavia. (Eskola & Vastamäki 2007, 26–27.)

Hirsjärvi ja Hurme (1988) ovat määritelleet, milloin haastattelua kannattaa käyttää aineistonkeruumenetelmänä. Oman tutkimukseni kannalta haastattelu sopii aineiston hankkimisen metodiksi, sillä kokemusten ja mielipiteiden tutkiminen on kohtalaisen intiimiä ja emotionaalista. Lisäksi tutkijana haluan kuvaavia esimerkkejä aiheesta, ja toisaalta myös tahdon kartoittaa tutkittavaa aihetta, sillä aiempaa tutkimusta ei aiheesta löydy. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 15.) Haastattelun avulla toteutettu tutkimus on oiva tapa tavoittaa ilmiöihin liittyviä käsityksiä, jolloin tutkimukseen tulee fenomenografisia piirteitä. Tätä käsittelin aiemmassa luvussa. Haastattelututkimus on mielekäs aineistonkeruumenetelmä, ja aina kun sen käyttö on perusteltua ja järkevää, sitä kannattaa työläydestä huolimatta käyttää (Metsämuuronen 2006, 113–114).

Haastattelutilanteissa on erittäin tärkeää pyrkiä huomioimaan, että haastatteli ei tuo omia ennakkokäsityksiään tai etukäteen kartutettua tietoaan haastateltavalle esille. Haastateltavalle tulisi antaa toimia haastattelutilanteessa informanttina, eli haastatteli olisi tietämätön osapuoli, ja tieto tulee haastateltavalta itseltään. (Ruusuvuori & Tiitula 2005, 22, 33–34).

Valitsin teemahaastattelun oman opinnäytetyöni tutkimusmenetelmäksi. Haastattelut suoritin huhti- ja toukokuun 2013 aikana. Ajankohta haastatteluille valikoitui näin myöhäiseksi siitä syystä, että ensinnäkin moni opettaja piti arviointikeskustelut vasta joulun jälkeen, ja toisaalta hyvinvointiprojekti eteni Jyväskylän kaupungissa niin, että kirjallinen palaute oli valmis vasta maaliskuussa 2013. Lisäksi haasteita toi haastateltavien opettajien omat kiireet, eikä haastatteluaikaa ollut aina helppo löytää.

Kaikki haastattelut toteutettiin opettajien omissa kouluissa, kolme haastattelua luokkahuonetiloissa ja yksi lähes tyhjässä opettajainhuoneessa. Olin esitellyt haastattelukutsun lähettäessäni itseni ja tutkimusaiheeni, mutta haastattelun aluksi kerroin vielä haastateltavalle tutkimuksen luonteesta, ja toivoin haastateltavan kertovan omia kokemuksiaan ja mielipiteitään mahdollisimman paljon, vaikka en olisi jotain asiaa ymmärtänyt kysyä. Lisäksi painotin, että haastateltavien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa, eikä henkilöllisyyttä pysty tutkimuksesta päättelemään. Koska olin toteuttanut vastaavan teemahaastattelun kandidaatintutkielmassani, en nähnyt tarvetta tehdä esihaastattelua testatakseni teemahaastattelurunkoa ennen varsinaisia haastatteluja (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 39–40).

Jokainen haastattelu oli omanlaisensa tilanne, eikä yksikään haastattelu edennyt täysin teemahaastattelurungon tai apukysymysten mukaisesti. Tarkoitus olikin saada haastateltavat itse puhumaan mahdollisimman paljon aiheesta, joten jokainen haastattelu eteni luonnollisesti aihealueesta toiseen. Haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia, ja tässä ajassa saatiin jokaisen

haastateltavan opettajan kanssa aihealueet kiitettävästi käsiteltyä läpi. Muutaman haastateltavan kanssa aiheesta olisi voinut jatkaa vielä pidempään, mutta valitettavasti haastatteluaikat olivat sijoitettu oppituntien väliin, jolloin mahdollisuutta haastattelun jatkamiseen ei ollut. Kuitenkin kaikki neljä haastattelua toivat mielestäni riittävästi informaatiota, ja noin puolessa tunnissa jokaisen haastateltavan kanssa pääsimme niin sanotusti loppuun asti. Nauhoitin kaikki neljä haastattelua äänitiedostoksi jatkokäsittelyä ja haastattelun analysointia varten, jolloin haastattelijana pääsin keskittymään täysin keskusteluun ilman muistiinpanojen tekemistä. Tutkijana koin, että nauhoittaminen antaa minulle enemmän mahdollisuuksia olla läsnä haastattelutilanteessa, enkä näin menettänyt mitään tärkeää huomiota, joita haastateltavat kertoivat. Teemahaastattelurunko löytyy tutkimuksen lopusta (liite 3).

8.3.2 Haastateltavien lyhyt esittely

Haastateltaviani oli neljä luokanopettajaa Jyväskylän kaupungin kolmesta eri koulusta. Kaikki haastateltavat ovat toimineet luokanopettajina jo useamman vuoden, ja osalla oli opetuskokemusta myös muualta kuin Jyväskylän kaupungista ja luokanopettajan tehtävistä.

Opettaja A on naisopettaja, joka on toiminut luokanopettajana kolmekymmentä vuotta. Haastatteluhetkellä hänellä oli opetettavanaan kuudes luokka, jonka opettajana hän on ollut vain tämän lukuvuoden. Tämä opettaja on ollut pilottihankkeessa mukana, ja hän teki SDQ-kyselyn lukuvuonna 2012–2013 toista kertaa.

Opettaja B on myös naisopettaja, ja hän on toiminut luokanopettajan noin 13 vuotta. Hänellä oli haastattelun aikana viides luokka opetettavanaan, ja luokka on opettajalle jo ennestään tuttu. Tämä opettaja on oman koulunsa toinen kehittäjäopettajista, ja hän on ollut hyvinvointioppimisen koulutuksissa mukana. Hän toteutti SDQ-kyselyn ensimmäistä kertaa.

Opettaja C on samasta koulusta edellisen opettajan kanssa. Myös hänellä on pitkä opetushistoria takanaan, sillä hän on toiminut opettajana yli 25 vuotta niin Jyväskylässä kuin toisella paikkakunnallakin. Hänellä oli toinen luokka, jota hän oli opettanut jo viime lukuvuonna, joten oppilaat ovat opettajalle jo ennestään tuttuja.

Miespuolinen *Opettaja D* on toinen haastateltavista kehittäjäopettajista, ja hän on myös osallistunut koulutuksiin. Lisäksi hänellä oli SDQ-kyselystä jo aiemmin kokemusta, sillä hän toteutti lukuvuonna 2011–2012 omalle luokalleen SDQ-kyselystä pienen osan. Lukuvuonna 2012–2013 toteutettu kysely oli siis osittain hänelle tuttu. Tämä opettaja oli neljännen luokan opettaja, ja luokka oli ollut hänellä aiempinakin lukuvuosina, joten oppilaat ovat tuttuja.

8.3.3 Havainnointi

Tutkimuksessani havainnointi ei ole pääosassa aineistonkeruumenetelmänä, mutta koska havainnointi tukee haastatteluaineistoa, ja minulla oli mahdollisuus havainnoida arviointikeskustelutilanteita, on relevanttia käydä läpi myös havainnointiin liittyviä peruseräiteitä. Voidaan myös sanoa, että kaikki tieteellinen tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 17), joten myös tämän väitteen kannalta havainnointi ja sen käyttö on syytä nostaa tässäkin tutkimuksessa esille.

Havainnointi on kaikille tieteenaloille yhteinen ja välttämätön perusmenetelmä. Havainnointia käytetään tarkkailtaessa sekä käyttäytymistä että kielellisiä ilmaisuja. Usein havainnointi mielletään kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmänä, mutta sen käyttö on tavallista myös kvalitatiivisissa tutkimuksissa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 17.) Havainnointi tarkoittaa sitä, että tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta ja tekee samalla muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Fenomenografisessa tutkimuksessa objektiivisuuden aste voi olla hyvin korkea, kuten omassa lyhyessä havainnointijaksossani. (Metsämuuronen 2006, 116.) Metsämuuronen tekee myös erotelun kvantitatiivisen tutkimuksen havainnoinnin ja kvalitatiivisen tutkimuksen havainnoinnin välille. Hän erottelee kvantitatiivisessa tutkimuksessa havainnoinnin alustavaksi työksi, jota tehdään esimerkiksi tutkimuslomaketta varten, kun taas laadullisessa tutkimuksessa havainnointi on tärkeä tekniikka toisen kulttuurin ymmärtämiseksi (Metsämuuronen 2006, 88).

Omassa tutkimuksessani havainnoinnissa oli kyse oikeastaan sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen havainnointipiirteistä. Ensinnäkin tahdoin nähdä arviointikeskustelutilanteen, jotta tiedän varmasti, mitä olen tutkijana lähdössä tutkimaan. Toisaalta kuitenkin havainnointi lisäsi omaa ymmärrystäni arviointikeskusteluista ja SDQ-mittarin käytöstä, vaikka olin ulkopuolinen, objektiivinen tarkkailija keskustelutilanteissa. Kerron tekemistäni havainnoinneista seuraavaksi.

Havainnointi oli pieni osa tutkimustani, jonka liitin projektiopintoihin. Vaikka suoritin harjoitteluni marras-joulukuussa 2012, sain luvan muutamilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan mennä seuraamaan harjoitteluluokkani oppilaiden arviointikeskusteluja, ja pääsin havainnoimaan yhteensä neljää arviointikeskustelua kahtena päivänä helmikuussa 2012. Erillistä tutkimus- tai seurantalupaa en pyytänyt, sillä lupasin niin oppilaille kuin heidän vanhemmilleen, että en käytä näkemääni tai kuulemaani tutkimusaineistona tutkielmassani, vaan olen syventämässä omaa tietämystäni aiheesta, ja olen lähinnä seuraamassa sitä, minkälainen tapahtuma arviointikeskustelu käytännössä on, ja millä tavoin täytettyjä SDQ-lomakkeita käydään läpi. Minkäänlaista ongelmaa ei läsnäolostani aiheutunut, ja koska olin oppilaille tuttu harjoittelijaopettaja kuuden viikon ajalta,

eivät he tuntuneet jännittävän minua millään tavalla. Sain olla mukana saman pöydän ääressä, missä istuivat opettaja, oppilas ja vanhemmat, mutta tietoisesti itse pidin ulkopuolisen tarkkailijan roolia, etten ollut häiriöksi arviointikeskustelun aikana. Muutamassa tilanteessa olin kuitenkin osallisena keskusteluun, kun puheenaiheeksi nousi maantieteen opiskelu ja siinä tehty Afrikka – projekti, joka oli minun vastuullani harjoittelun aikana. Havainnointi oli varsinaisen projektiopintojakson lisäksi tarpeen, sillä en ole koskaan itse ollut arviointikeskustelussa edes oppilaan roolissa. Vaikka olen lukenut teorian tietoa arvioinnista ja arviointikeskusteluista, mielestäni olisi ollut epäkorrektia tutkia aihetta, josta minulla tutkijana ei ole oikeaa kosketuspintaa ollenkaan. On toki muistettava, että olin katsomassa vain yhden opettajan pitämiä arviointikeskusteluja, ja tapoja rakentaa arviointikeskustelut on yhtä monta kuin on opettajiakin. Olisi ollut antoisaa päästä seuraamaan myös muiden opettajien arviointitilaisuuksia, mutta arvioinnin ollessa henkilökohtaista ja välillä tilaisuuksissa keskustellaan myös aroista aiheista, ei mielestäni olisi ollut sopivaa mennä täysin vieraana ja ulkopuolisena henkilönä seuraamaan arviointia. Lisäksi itse koin saavani eniten informaatiota keskusteluista tuttujen oppilaiden kanssa, sillä tunsin heidät myös itse, ja tiesin omakohtaisen kokemuksen kautta, minkälainen opiskelija juuri kyseinen oppilas on. Koska havainnointi ei ollut tutkimukseni varsinaisen aineistonkeruumenetelmä, en tehnyt havainnoimistani arviointikeskusteluista sen tarkempia muistiinpanoja, joita olisin tutkimuksessani käyttänyt. Muutamia muistiinpanoja kirjoitin itselleni, mutta havainnointien tavoitteena oli saada minulle tutkijana konkreettisempi ymmärrys aiheesta, jota olen tutkimassa.

8.3.4 Muu aineisto

Haastattelujen lisäksi hyödynnän tutkimusaineistonani valmiiksi Jyväskylän kaupungin hyvinvointioppimisen hankkeen kehittäjäopettajille suunnatulle Internet-sivustolle kerättyjä palautteita ja käyttäjäkokemuksia, jotka on kerätty jokaisesta kaupungin koulusta niiltä opettajilta, jotka käyttivät SDQ-mittaria. Kirjallista tutkimusaineistoa kertyi näistä palautteista yhteensä 30 liuskaa, joten määrällisesti että otannaltaan laajan valmiin materiaalin takia en nähnyt tarpeelliseksi haastatella enempää kuin neljää opettajaa tutkimukseeni. Kuitenkin koin, että pelkkä kirjallinen palautemateriaali ei riitä tutkimusaineistokseni, ja siitä syystä tahdoin täydentää ja syventää tietämystäni haastattelujen avulla.

8.3.5 Tutkimuslupa

Tutkimuksen kannalta tärkeää asiaa, nimittäin tutkimuslupaa, ei sovi unohtaa. Koska suorittamani projektiopinto ei ollut vielä osana varsinaista tutkimusta, eli en vielä tällöin kerännyt tutkimusaineistoa, vaan olin vasta kartuttamassa omaa tietoa tutkittavasta aiheesta, tutkimusluvan hankkiminen tuli ajankohtaiseksi vasta keväällä 2013, kun varsinainen aineistonkeruu alkoi lähestyä. Koska haastattelun kohteena ovat aikuiset ihmiset, ja pyydän heidän suostumustaan haastatteluun jokaiselta erikseen, tarvitsin vain Jyväskylän kaupungin opetusjohtajalta yleisen tutkimusluvan, jotta saan kerätä aineistoa Jyväskylän kaupungin perusopetuksen piiristä. Näin ollen tein kirjallisen tutkimuslupahakemuksen, jonka lähetin 1.3.2013 opetusjohtaja Eino Leisimolle, ja vastauksen sain jo 4.3.2013, jossa tutkimuslupa myönnettiin. Tutkimuslupahakemukseni on opinnäytetyöni liitteenä (liite 1).

8.4 *Analysointi*

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2001, 137). Tutkimuksessani aineiston analyysi noudattelee sisällönanalyysin mallia (Tuomi & Sarajärvi 2009; Hirsjärvi & Hurme 2010). Tarkemmin tarkasteltuna analyysini on teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Tällä tarkoitetaan sitä, että teoreettiset kytkennät toimivat analyysin tukena, mutta analyysi ei suoranaisesti tukeudu täysin mihinkään yksittäiseen teoriaan. Tutkimusaineistosta valitaan analysoitavat yksiköt, mutta tutkimuksen viitekehys ja siellä esiintyvä aikaisempi tieto ohjaa analyysia ja auttaa sen rakentumista. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistoon tutustutaan niin, että teoriaa käytetään hyödyksi, mutta samalla aineiston analyysissä tulee välttää ylitulkittamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Teoriasidonnainen aineiston analyysi sopi tutkimukseeni hyvin siitä syystä, että teoreettisesta viitekehuksesta ei löydy yksittäistä teoriaa analyysin pohjaksi, ja koska tutkimukseni tavoitteena on kerätä tietoa sellaisesta projektista, jota koulumaailmassa ei vielä ole tutkittu, tarkoituksena on löytää uusia ilmiöitä aiheesta.

Aineiston analyysi lähti haastattelujen jälkeen liikkeelle siitä, että kuuntelin haastattelutallenteet läpi, ja kirjoitin haastattelut tekstiksi, eli litteroin ne. Pyrin tekemään litteroinnit mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, pääosin muutaman päivän kuluessa haastattelusta. Litteroinnissa keskityin etenkin siihen, mitä haastateltavat sanoivat, mutta kirjoitin myös omaa muistamistani helpottamaan omat kysymykseni. Koska sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104), niin litterointini pääpaino oli siinä, mitä

haastateltavat sanovat, eikä siinä, miten he asian sanovat. En siis litteroinut tekstiä niin, että olisin säilyttänyt esimerkiksi intonaatiot, päällekkäispuhunnan ja tauot (esim. Ruusuvuori 1999), vaan litteroin haastattelut sanasta sanaan. Litteroitua tekstiä kertyi neljästä haastattelusta noin 45 sivua. Litteroinnin jälkeen luin haastattelut useamman kerran läpi, ja vähitellen osittain lukemisen kanssa päällekkäin aloin tehdä aineiston pelkistämistä. Pelkistämisen tein niin, että lähdin poimimaan tekstistä minua kiinnostavia kohtia, ja samalla poistin haastatteluista tutkimukseni kannalta epäolennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistämisen yhteydessä aloin tehdä myös koodaamista. Koodaamiseen ja pelkistämiseen voidaan käyttää monia eri työtapoja, mutta itse koin helpoimmaksi käsitellä haastatteluja tulostettuina, joihin värikynien avulla koodasin eri haastatteluista että kirjallisista palautteista samankaltaiset asiat aina samalla värillä. Seuraava työvaihe oli koodaamisen jälkeen, ja osittain jo koodaamisen aikana tapahtuva aineiston ryhmittely eli teemoittelu. Kun olin koodaamisen aikana löytänyt samankaltaisia piirteitä eri haastatteluista ja palautteista, aloin ryhmitellä samankaltaisuudet yhteen. Viimeistään tässä vaiheessa aineiston teemat alkoivat hahmottua selvemmin, vaikkakin jo aiemmissa työvaiheissa samankaltaisuudet olivat melko helposti löydettävissä, sillä koko aineistosta nousi yllättäen hyvin vahvasti samat asiat toistuvina piirteinä esille. Teemoittelun ja luokittelun avulla empiirisestä aineistosta siis edetään tulkinnan ja päättelyn kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Omassa tutkimuksessani esille nostamani teemat muodostavat analyysini alaluokat. Analyysin luokittelun edetessä nämä esille nousseet teemat rakentuivat isompien kokonaisuuksien ylle, jotka pohjautuvat tutkimuskysymyksiini. Tutkimustulokset olen jäsennellyt kolmen isomman kokonaisuuden alle – ennakkokäsitykset, SDQ-kyselyn hyödyt ja SDQ-kyselyn huonot puolet tai kehittämis ehdotukset. Näiden yläkäsitteiden alta löytyvät varsinaiset tutkimusteemat, joiden avulla tutkimuskysymyksiini löytyy helposti vastaukset tutkimustulokset – luvusta.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkijana minua kiinnostivat erityisesti opettajien kokemukset ja tunteet hyvinvointioppimisesta ja SDQ-mittarin käytöstä. Lisäksi tahdoin saada selville käyttökokemuksia, käyttöönoton haasteita, mittarin hyötyjä ja kehittämis ehdotuksia tulevaisuutta ajatellen. Näiden teemojen ympärille rakensin aineiston analyysin, ja samat teemat toistuvat nyt tutkimustuloksia kirjoittaessa, ja lopullista analyysiä tehdessä. Hyvinvointioppimisen ja SDQ-mittarin käyttöönoton ollessa prosessiluontoinen hanke Jyväskylässä, etenee myös tutkimustulokseni prosessin alkuvaiheista ja opettajien tuntemuksista kohti itse arviointikeskustelua, ja sitä kautta opettajien antamiin kehittämis ehdotuksiin, jolla hyvinvointioppiminen saataisiin hankkeena nykyistä paremmaksi. Tutkimustulokset ovat osittain myös kuvaus hyvinvointimittarin käyttöönotosta, sillä hyvinvointimittaria ei ole toteutettu Suomen peruskouluissa missään muualla, jolloin myös itse käyttöönoton kuvaus on tärkeää, jotta saatujen tietojen avulla hanketta saadaan kehitettyä entistä paremmaksi.

9.1 *Suhtautuminen ja tunteet ennen mittarin käyttöönottoa*

9.1.1 Tiedon puute aiheuttaa negatiivisia tunteita

Hyvinvointioppimisen hanke tuntui herättävän kaupungin opettajakunnassa paljon erilaisia tunteita. Sekä haastatteluissa, että kirjallisissa palautteissa päällimmäisenä jäi mieleen opettajien epätietoisuus, niin sanotun virallisen tiedon puute ja aikataulun kiireisyys, kun opettajat saivat antaa palautetta SDQ-mittarin käyttöönotosta ja sen ensiaskeleista. Etenkin niissä kouluissa, joihin SDQ tuli lukuvuonna 2012–2013 ensimmäistä kertaa käyttöön, negatiiviset tunteet olivat voimakkaita, ja ennakoasenne haastateltavilla hyvinkin kielteinen. Samanlainen kielteinen sävy paistoi myös kirjallisissa palautteissa. Tämän kielteisen suhtautumisen pystyi etenkin haastattelusta aistimaan muun muassa sanojen pakko ja joutuu käytöstä:

”Mä olin yks niistä, joka sen tutkimuksen joutu sitten tekemään.” (OpettajaB)

"Kyllä meillä suhtauduttiin siihen aika kriittisesti. [...] ehkä yleisfiilis oli, että okei, pakkohan se on." (OpettajaC)

Samanlaista kielteistä suhtautumista raportoitiin myös kirjallisissa palautteissa. Sekä haastatteluissa että kirjallisissa palautteissa syyksi nousi pääasiassa opettajan työmäärän lisääntyminen. Monen opettajan huolena oli se, kuinka paljon hyvinvointioppimisen hanke lisää opettajan työtä, sillä arviointikeskusteluihin valmistautuminen vaatii muutenkin paljon etukäteistyötä opettajilta. Koska Jyväskylän kaupunki ei luvannut SDQ-mittarin tuottamasta lisätyöstä erillisiä korvauksia, vaan arviointikeskusteluista tuli tuntihuojuunukset entiseen tapaan, ja SDQ-kyselyn tekemiseen menevä aika ohjeistettiin ottamaan koulujen yhteissuunnittelutyöajasta (YT-aika), opettajat kokivat työn lisääntyvän ilman minkäänlaista hyvitystä. Yhteissuunnittelutyöajan käyttäminen hyvinvointiprojektin toteuttamiseen etenkin pienemmissä kouluissa on ongelmallista, sillä palautteiden mukaan YT-aika ei tällä hetkellä riitä enenkään pienissä kouluissa edes nykyisten tehtävien hoitamiseen.

"Pienellä koululla ei ole mahdollista irrottaa yhtäkään opettajaa esim. kokouksista, eikä yt-aika riitä edes nykyisiin työtehtäviin." (Kirjallinen palaute)

Kahden haastateltavan opettajan negatiivissävytteinen ennakkosuhtautuminen johtui selkeästi tiedon puutteesta, sillä heidän kouluunsa tieto hyvinvointioppimisen hankkeesta ja SDQ-mittarista osana arviointikeskustelua tuli todella myöhään ilman minkäänlaista ennakkotietoa. Tämä tiedon puute herätti opettajissa selkeästi epävarmuutta, ja siitä syystä tunteet olivat negatiivisia.

"Me oltiin lähetty tähän niin myöhään mukaan, et se vastustus ja negatiiviset tunteet oli siinä aika voimakkaina." (OpettajaB)

Kahden opettajan haastattelun lisäksi myös muutaman muun koulun kirjallisissa palautteissa nousi esille, että kaupungin linjauksesta ja SDQ-mittarin toteutuksesta tuli pahimmillaan vain noin kaksi viikkoa ennen arviointikeskustelujen alkua. Tämä oli varmasti yksi suurimmista syistä kielteiseen suhtautumiseen koko mittaristoa kohtaan.

"Mulla oli suurin piirtein viikko tai kaks aikaa arviointikeskustelujen alkuun, kun mä sain tietää, et tää SDQ pitää tehdä. Eli siinä oli suurin piirtein kaks viikkoa aikaa sekä tehdä se, että sitten tulkita se, kun mulla alko ensimmäinen arviointikeskustelu. Et se oli tosi nopee aikataulu." (OpettajaB)

Myöhäisen informaation ja projektin alun puutteellisen ohjeistuksen lisäksi tiedonpuute näkyi konkreettisesti myös materiaalien puuttumisena. Erään koulun kirjallisessa palautteessa tuli ilmi, että heidän koulunsa ei ollut saanut laisinkaan SDQ-lomakkeita eikä koontilomakkeita, joille koulun tulokset yhteisesti kerättiin. Tämä koulu joutui itse etsimään SDQ-kyselyn netistä ja suomentamaan

sen, koska he eivät olleet löytäneet valmiiksi suomennettua ja Merja Koskelaisen (kts. luku 5.3) testaamaa suomenkielistä lomaketta. Koululle oli vasta jälkikäteen selvinnyt, että lomake on valmiiksi standardoitu ja suomennettu. Tämän koulun SDQ-kyselyn tulokset eivät siis ole suoraan vertailukelpoisia tulevien vuosien tulosten kanssa, koska omien suomennosten vuoksi kysymysten merkitys voi hieman muuttua siitä, mitä alkuperäisessä kyselyssä on ollut tarkoitus. Tällaisten asioiden noustessa esille korostuu tiedottamisen tärkeys, joka näin isossa hankkeessa on ehdotonta. Tiedon puuttuminen aiheuttaa negatiivista suhtautumista, ja samalla opettajille turhaa työtä. Tässä on yksi erinomainen esimerkki siitä, miksi asiat tulee tuoda henkilökunnan tietoon ajoissa, jottei tällaisista tilanteista jatkossa pääse tapahtumaan.

Tarkastelin työssä ilmenevää epävarmuutta hieman laajemmasta näkökulmasta. Työssä koettu epävarmuus voi johtua yhden määritelmän mukaan työssä tapahtuvista olennaisista muutoksista (Mauno & Kinnunen 2005, 169). Tässä tapauksessa muutoksena voi nähdä hyvinvointimittarin käyttöönoton. Opettajien haastatteluissa että myös kirjallisissa palautteissa nousi esille sen, että Jyväskylässä on pienen ajan sisällä otettu käyttöön myös muita hankkeita, kuten Wilma ja kolmiportainen tuki, joten opettajat ovat joutuneet pienen ajan sisällä opiskelemaan monta uutta työtapaa ja käytännettä. Uusien asioiden opiskelu ja työmäärän kasvu tuntui siis kauhistuttavan opettajaa, ja siksi vastustus uudelle projektille oli ymmärrettävää.

Vaikka alkuasenteiden negatiivinen suhtautuminen perusteltiin tiedonpuutteella ja työmäärän lisääntymisellä, tulkitsemme opettajien asenteiden heijastavan myös muutosvastarintaa. Clarkin (1997) määritelmän mukaan työntekijä usein haluaa pysyä totutuissa työtavoissa, sillä se luo työntekijälle turvallisuudentunteen ja ajatuksen siitä, että tekijä on hyvä työssään. Lisäksi tuttuus synnyttää mukavuuden tunteen, ja tunteen siitä, että he hallitsevat oman ympäristönsä. Muutokset synnyttävät vastareaktioita, koska muutoksissa häviää nämä turvallisuuden ja mukavuuden tuntemukset, ja työntekijä joutuu opiskelemaan uutta, työ voi muuttua kovemmaksi ja työympäristö ei olekaan enää entiseen tapaan kontrolloitavissa. Tällaisia vastareaktioita voidaan kutsua muutosvastarinnaksi (Resistance to change). Vaikka Clark puhuu enemmänkin liikemaailmasta, hänen teoriansa voi mielestäni siirtää myös kasvatuksen kentälle ja kouluorganisaatioon. Opettajan työ on jatkuvassa muutostilassa uusien toimintatapojen, työympäristöjen ja -välineiden vuoksi. Ei siis ole yllättävää, että uuden, aluksi isotöisenkin, projektin pikainen käyttöönotto herättää vastustusta. Vaikka tutkijana tulkitsemme opettajien alkuasenteissa tällaista muutosvastarintaa, ei sovi unohtaa aiemmin mainittuja perusteluita siitä, mistä syystä suhtautuminen SDQ-mittarin käyttöön oli kielteistä. Kuten Opettaja D totesi, käyttöönotto on *aika paljon kiinni siitä, miten se koulun sisällä organisoidaan*. Eli vastuu projektin onnistumisesta nähdään voimakkaasti olevan ylemmän kouluhenkilöstön, kuten rehtoreiden ja aluerehtoreiden sekä tietysti opetustoimen, hartioilla.

9.1.2 Lisää tietoa, varmuus kasvaa

Vaikka hankkeen alussa ja opettajille hyvinvointimittaria esitellessä suhtautuminen oli negatiivista, niin varsinkin haastatteluissa oli selkeä yhdenmukaisuus kaikkien haastateltavien kesken, että suhtautuminen muuttui, kun mittarin käyttö lähti kunnolla etenemään. Etenkin Opettaja C kuvaili omaa mielipidettään ensimmäisen hyvinvointimittaria koskevan veso-koulutuksen jälkeen seuraavin sanoin:

” Niinku vesossa alkoi aueta se homma.[...] tai siellä tuli sillain henkilökohtaisesti olo, että toivottavasti tää on hyvin valmisteltu. Että tää on hirveen niinku hyvä väline, jos se toimii. [...] nyt jos laitetaan keskeneräistä hommaa, niin siinä menee lapsi kyllä pesuveden mukana sit pois.” (OpettajaC)

Tiedon lisääntyessä suhtautuminen siis muuttui parempaan suuntaan. Jo alussa opettajien asenteet olivat itse hyvinvointimittaria kohtaan myönteisiä. Hanke itsessään nähtiin positiivisessa valossa, mutta sen toteuttaminen aiheutti huolta ja aiemmin kuvattua vastustusta. Lisäksi Opettajat B ja C molemmat kommentoivat sitä, että heidän koulussaan alun perin ei ollut ketään opettajaa Kehittäjäopettaja-koulutuksissa mukana. Alku oli Opettaja C:n sanojen mukaan heidän koulussaan siis *hyvinkin ontuvaa*.

” Ja tosiaan, kun me oltiin oltu niiden koulutusten ulkopuolella, niin me ei oikein kukaan tiedetty niistä asioista mitään.” (OpettajaB)

Näiden opettajien koulussa lähdettiin niin sanotusti pakon edessä etsimään tietoa SDQ-mittarin käytöstä muilta kouluilta, ja samalla heille paljastui, että muut koulut olivat hyvinvointimittarin käyttöönotossa huomattavasti heitä pidemmällä. Kyseisen koulun opettajat kuvasivat kuitenkin sitä hetkeä *käänteen tekeväksi jutuksi koko hommassa*, kun heidän koulunsa kaksi opettajaa ohjattiin jälkikäteen mukaan kehittäjäopettaja-koulutukseen. Tämän jälkeen he alkoivat saada tarkempaa tietoa hyvinvointioppimisen hankkeesta, ja tällöin myös koko opettajakunnan suhtautuminen muuttui myönteisemmäksi. Tällä tavoin tiedonpuutteesta johtuvaa epävarmuutta saatiin hälvennettyä.

Opettaja C kuvaili heidän koulunsa alkutilannetta epäreiluna ja epätasa-arvoisena. Syyt näihin tuntemuksiin johtuivat siitä, että ylemmältä taholta (opetustoimi) vain määrättiin, että muutama luokka-aste joutuu toteuttamaan hyvinvointimittarin osana arviointikeskustelua.

” Se oli niinku ikävää, et yhtäkkiä sit kaupunki vaan päätti, että nyt kouluista sitten pitää saada muutama luokka tähän hommaan mukaan.” (OpettajaC)

Opettajien kuvauksissa ilmeni työyhteisön hyvä yhteishenki ja lojaalius työkavereita kohtaan. Opettaja C kertoi koko opettajakunnan olleen sitä mieltä, että ei ole oikein, *että joillekin narahtaa tällöinen isompi työnlisä*. Hänen mukaansa opetushenkilöstö puhalsi niin sanotusti yhteen hiileen, ja hyvinvointimittaria tehneet opettajat saivat tukea ja myös konkreettista apua kollegoiltaan.

Tarkastelin edellä mainittua ilmiötä laajemmassa mittakaavassa. Vaikka SDQ-mittarin käyttöönotto ei ole aiheuttanut opettajissa mitään suurta stressitilaa, niin silti näissä opettajien puheissa ilmenee yhtäläisyyksiä selviytymisteorian kanssa. Yllä mainitun työyhteisön lojaaliuden voidaan nähdä kuvaavan stressaavan tilanteen hallintakeinona paljon käytettyä sosiaalisen tuen etsimistä. Tämän teorian mukaan sosiaalisen tuen aktiivinen etsiminen voi olla neuvojen ja avun pyytäminen ja informaation etsiminen. Lisäksi tukea etsitään myös tunnesyistä, kuten moraalisen tuen tarpeen, sympatian ja ymmärryksen hakemisen takia. (Carver & Scheier & Weintraub 1989, 269.) Opettajat etsivät aktiivisesti tietoa oman koulunsa ulkopuolelta niin muista kouluista kuin aluerehtorilta ja opetustoimelta. Samalla he tukeutuivat toisiinsa, ja myös muiden koulujen opetushenkilöstöön. Uskon, että tällainen lojaalius ja osittainen vastuun jakaminen useammalle henkilölle helpotti kaikkien opettajien työtaakkaa ja stressiä, jolloin opettajat pystyivät hyväksymään tilanteen, ja tulemaan sen kanssa toimeen. Juuri hyväksyminen on yksi selviytymiskeinoista (Carver ym. 1989, 270).

9.1.3 Hyvän organisoinnin tärkeys korostuu

Pilottikoulun Opettaja A:n suhtautuminen oli heti hankkeen alusta lähtien lukuvuonna 2011–2012 huomattavasti positiivisempi kuin Opettaja B:n ja C:n, joilla tiedonpuute ja kiireinen aikataulu aiheuttivat kielteistä suhtautumista hanketta kohtaan. Opettaja A kertoi, että heidän koulussaan oli useita palavereita asiasta, jotta *kaikki pääsevät jyvälle siitä, mistä tässä hankkeessa on kysymys*. Lisäksi heidän koulussaan oli ollut palavereita hyvinvointioppimisen ”isän”, Matti Rimpelän kanssa, jolta he saivat alusta asti tietoa hankkeesta ja sen toteuttamisesta. Opettaja A kertoi myös, että heidän koulussaan itse SDQ-mittaria ja sen käyttöä käytiin aivan *kädestä pitäen* läpi, jottei opettajille jäänyt epäselvyyttä. Hän ei ollut kokenut minkäänlaisia negatiivisia tunteita koko prosessin aikana. Samoin toisen pilottikoulun opettaja D:n suhtautuminen projektin alussa oli huomattavasti positiivisempi kuin niiden opettajien, jotka eivät olleet päässeet mukaan pilottihankkeeseen. Opettaja D sanoi, että heidän koulunsa lähti pilottikouluna hyvin maltillisesti ja suurella mielenkiinnolla mukaan projektiin ilman liian suuria vaatimuksia. He toteuttivatkin ensimmäisenä lukuvuona pilottikokeilussa vain osittaisena SDQ-mittarin, ja he ottivat mittaristosta vain sosiaalisuuskomponentit käyttöönsä. Molempien pilottikoulun opettajien vastauksissa

heijastuu siis selkeä yhteys huolelliseen valmisteluun ja maltilliseen käyttöönottoon, jotta hyvinvointioppimisen projekti koetaan mielekkäänä ja se otetaan opettajakunnassa positiivisin mielin vastaan. Lisäksi hankkeen vetäjien tulisi huolehtia materiaalien toimituksesta jokaiseen kouluun, ettei konkreettisten työkalujen puuttuminen vie uuden projektin käyttöönotossa turhaa aikaa opettajilta, ja aiheuta sen takia ylimääräisiä kielteisiä tuntemuksia.

9.2 Hyvinvointimittarin käyttö ja siitä saatu hyöty

Opettajien haastatteluissa nousi paljon positiivisia puolia hyvinvointimittarista ja siitä, mitä kaikkea hyvää kyselyn pidempiaikainen käyttö voisi tuoda tullessaan. Tässä luvussa käsittelen puheissa nousseita hyviä käyttökokemuksia ja esiin tulleita hyötyjä.

9.2.1 Puheen pohja ja keskustelun avaaja

Kahdessa haastattelussa ja useassa kirjallisessa palautteessa nousi esille, että SDQ-mittari antoi arviointikeskustelulle erinomaisen pohjan, jonka avulla on helppo lähestyä monia erilaisia aihealueita, myös niitä arkaluontoisempia. Kirjallisissa palautteissa nousi esille, että etenkin nuoret opettajat saivat kyselylomakkeesta tukea vaikeista asioista puhumiseen ja ylipäättään keskustelun aloittamiseen. Etenkin huolet ovat sellaisia asioita, joista ei aina ole helppo puhua. Esimerkiksi Jukka Valtanen (2000, 143–144) toteaa arviointikeskusteluaiheisessa artikkelissaan, että opettajat kokevat kielteisten asioiden käsittelyn kiusalliseksi ja vaikeaksi, joten juuri tähän asiaan opettajat saavat konkreettisen apuvälineen. Opettajat kokivat kyselylomakkeet erittäin hyvänä etenkin sen takia, että keskustelutilanteessa on konkreettisesti *mustaa valkoisella* oppilaasta ja hänen asioistaan, eikä vain opettajan *mutua* (*OpettajaC*) oppilaasta.. Lisäksi aineistosta nousi esille, että koska lapset ovat myös itse vastanneet kyselyyn, niin lapsikin on ymmärryksessä, mistä puhutaan.

SDQ-kysely sai lisäksi kiitosta siitä, että kyselylomakkeen näkökulmana on lapsen hyvinvointi, eikä pahoinvointi. Hyvinvoinnin asioita tarkastellaan siis positiivisesta näkökulmasta, ja niistä päästään keskustelemaan rakentavasti, eikä oppilasta nuhdellen. Yhdessä kirjallisessa palautteessa nostettiin esille lisäksi vanhempien tuntemus lapsistaan:

”Kattava tapa nähdä lapsen hyvinvointi tai sen puute eri näkökulmista. Vanhemmat ovat ainakin minulla olleet sangen tietämättömiä lapsensa hyvinvoinnista.”
(Kirjallinen palaute)

Vaikka tämän tutkimuksen ensisijainen tutkimuskohde on opettajilta kerätty tieto, on muistettava, että opettajat nostavat esille myös niitä asioita, joita kodit ovat heille tuoneet esille. Samalla

tutkimuksessani tulee hieman tarkasteltua aihepiiriä myös vanhempien näkökulmasta. Lisäksi jokainen haastateltu opettaja on itse myös vanhempi, ja he ovat olleet arviointikeskustelutilanteissa myös ”tuolin toisella puolella” vanhemman roolissa. Haastatteluissa ei käynyt ilmi yllä olevan kommentin tapaista vanhempien tietämättömyyttä lapsistaan, ja koska tutkijana en tällaista osannut odottaa, halusin sen nostaa mukaan analyysiini. Tätä aihepiiriä voisi tarkastella vaikka yhden opinnäytetyön verran erikseen, eikä yhdestä kirjallisesta lausahduksesta voi vetää minkäänlaista yleistettävää johtopäätöstä, mutta mielestäni tässä kommentissa nousee esille kuitenkin ehdottoman tärkeä pohdittava asia siitä, minkälaista nykyarkea perheissä eletään, ja millä tavoin perheen sisällä kommunikoidaan. Mielessäni nousee monia kysymyksiä siitä, onko arki nyky-yhteiskunnassa niin kiireistä ja pirstaleista, ettei vanhemmilla ole aikaa jutella lastensa kanssa? Vai viekö lasten harrastukset ja esimerkiksi sosiaalinen media perheiden yhteisen ajan, ettei vuorovaikutukselle jää tilaa samalla tavalla kuin ennen? Joka tapauksessa lasten hyvinvoinnin kannalta on huolestuttavaa, jos opettajat kokevat, etteivät vanhemmat tiedä, mitä heidän lapsilleen kuuluu. Voisiko tässä jopa olla yksi syy siihen, miksi pahoinvointi ja nuorten syrjäytyminen lisääntyy Suomessa? Näihin mietteisiin olisi mielenkiintoista saada vastauksia, mutta valitettavasti tämän tutkimuksen aineisto ei niitä minulle kerro. Ainakin huoli vanhemmuuden hukassa olemisesta on Matti Rimpelän (2009, 11) mukaan turha. Hänen mukaansa vanhemmat kyllä tahtovat, mutta jaksaminen tai osaaminen saattaa puuttua. Myös vanhemmuuden tukemiseen ja koko perheen hyvinvoinnin parantamiseen SDQ-mittari saattaa parhaimmillaan antaa eväitä, joten arviointikeskusteluissa puhuttaessa lapsen hyvinvoinnista, peilataan aihealuetta koko perheen hyvinvointiin. Näin pääsemme kodin ja koulun yhteistyöhön ja kasvatuskumppanuuteen, jota käsittelen seuraavassa luvussa.

9.2.2 Hedelmälliset keskustelut ja oppilaantuntemus

Sekä haastatteluissa että kirjallisissa palautteissa nousi vahvana positiivisena asiana esille, että SDQ-kyselyn ja koko hyvinvointioppimisen hankkeen avulla saadaan vahvistettua kodin ja koulun yhteistyötä. Kuten tutkimuksen alussa jo todettiin, kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää, johon myös perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittavat. Näin on myös todennut Rimpelä (2013b, 8), että menetelmällä on vahvistava vaikutus oppilaan, vanhempien, opettajien ja oppilashuoltohenkilöstön yhteistyössä. Opettajat kommentoivat palautteissaan myös kasvatuskumppanuuden vahvistumista. Kasvatuskumppanuus ja kodin ja koulun yhteistyö tuntuvat opettajien puheissa olevan lähes synonyymejä, mutta kasvatuskumppanuus voidaan määritellä olevan ihmisten ja instituutioiden välistä vuorovaikutusta,

ja yhteistä toimintaa lapsen kehityksen tukemisessa. (Rimpelä 2013a, 32.) Aineistoa peilattaessa etenkin Rimpelän näkemyksiin SDQ-menetelmän hyödyistä ja koko Jyväskylän kaupungin aloittamaan hyvinvointioppimisen projektin tavoitteisiin, voidaan todeta hankkeen ainakin näiden osalta onnistuneen.

Vaikka SDQ-kyselyn todettiin lähes jokaisessa palautteessa olevan hyvä pohja ja keskustelun avaaja arviointikeskustelussa, menetelmä nähtiin hyvänä apuna myös keskustelujen edetessä pidemmälle. Opettajat kehuivat sitä, miten hyviin ja syvällisiin keskusteluihin kyselyn avulla arviointikeskusteluissa päästiin. Haastatteluaineistoista etenkin Opettaja D koki, että kyselylomakkeesta nousseista aihepiireistä käydyt keskustelut olivat antoisia kaikille osapuolille.

”Mua kiinnostaa enempi sitten se, mitä keskustelua se (kysely) herättää vanhempien kanssa. Ja siihen mä oon äärettömän tyytyväinen.[--] Oikeastaan hyviin keskusteluihin johti melkein kaikki.” (Opettaja D)

”Vaikka ne ilmiöinä olis muutenkin olemassa, mutta jotenkin se konkretisoi ja ohjaa sitä keskustelua.” (Opettaja D)

Kysyessäni tarkemmin, minkälaisia keskusteluja SDQ-kyselyn avulla syntyi, ilmeni, että oppilaan käyttäytyminen saattaa olla erilaista kotona ja koulussa. Nämä keskustelut syntyivät silloin, kun SDQ-kyselyn vastauksia verrattiin toisiinsa. Vanhemmat olivat saattaneet vastata eri tavalla kuin opettaja, tai vanhempien ja oppilaan vastaukset erosivat toisistaan. Esimerkiksi Opettaja C kertoi, että he pääsivät oppilaiden ja vanhempien kanssa hyviin keskusteluihin, kun he yhdessä miettivät muun muassa erilaista tunteiden näyttämistä kotona ja koulussa.

Matti Rimpelä (2013b, 2–3) tukee tätä näkökantaa sanomalla, että hyvinvointia voi tarkastella useista eri näkökulmista, ja tulokset voivat olla merkittävästi erilaiset tarkastelijasta riippuen. Rimpelä muistuttaakin, että erilaisia vastauksia tutkiessa, ja niistä keskustellessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että kenenkään arvio yksistään ei ole oikea, vaan paras tulos saadaan juuri opettajien hyväksi kokemassa tavassa peilata vastauksia keskenään. Tällöin voidaan oppia yhdessä hyvinvoinnin arviointia ja keskustelua, sekä löytää tukitoimia, joita tarkastelun kohteena oleva lapsi tarvitsee. Lisäksi eräs kommentti oli, että *myös vanhemmat ovat olleet helpottuneita saadessaan purkaa vaikeuksiaan kotona lapsensa käytöksestä. (Kirjallinen aineisto).* Arviointikeskustelun ja hyvinvointioppimisen hankkeen tavoitteena ei olekaan saada viestiä pelkästään koulun suunnasta kotiin päin, vaan rakentaa luottamuksellinen ilmapiiri myös kotoa kouluun päin. Opettajat kiittelivät myös sitä, että keskusteluyhteys on säilynyt myös arviointikeskustelujen jälkeen, ja sitä myöten yhteistyö on saanut jatkoa.

Oppilaantuntemus ja ihmistuntemus olivat toistuvia teemoja aineistossa.

”Antaa mahdollisuuden jutella luontevasti lapsen erilaisista rooleista tai toimintatavoista ja käyttäytymisestä eri ympäristöissä ja eri tilanteissa.” (Kirjallinen palaute)

”Kyllähän ne on semmosia tosi arvokkaita tilanteita, et siinä oppii enemmän ja enemmän tuntemaan sitä oppilasta, ja sitten tietenkin myös sitä perhettä.” (Opettaja B)

Opettajat kertoivat, että he eivät välttämättä lainkaan tiedä, minkälaisia oppilaat ovat kotioloissa. Oppilas voi olla kotioloissa riehakas, ja luokassa hiljainen ja kuuliainen. Tieto siitä, minkälainen lapsi on kotona, vahvistaa opettajan ymmärrystä lapsesta myös koulussa. Näin on todennut myös Seppo Eloranta (2000, 78–79) kommentissaan, että vanhemmat voisivat antaa keskusteluissa sellaista tietoa, jota opettaja ei voi muuten saada, ja joka vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tilapäiset kotiolosuhteiden muutokset. Kun opettajalla on tiedossa kodin mahdolliset vaikeudet, hänen on helpompi ymmärtää esimerkiksi vetäytyvän oppilaan reaktioita koulussa, kun hän peilaa niitä kodin ongelmiin. On kuitenkin huomioitava, että pelkkä ymmärtäminen ei auta oppilasta, vaan tällöin opettajalta vaaditaan toimenpiteitä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 235–236.) Tämä kuitenkin on juuri hyvinvointioppimisen hankkeen yksi tärkeistä ajatuksista, että lapset ohjataan tarvittaessa tukitoimien piiriin, kun huoli ilmenee.

Ihmistuntemus nousi esille varsinkin keskusteltaessa rehellisyydestä kyselyyn vastatessa. Opettaja C koki, että SDQ-mittarin avulla hän sai opettajana ajoittain varmistuksen siitä, että vanhemmat puhuvat totta.

”Se oli mun mielestä kauheen hyvä nähdä, että kun itsekin aattelin, että aika hyvin jo pystyn näkemään kulissien taaksekin, ja joskus on silleen semmonen jännä olo, että onkohan toi nyt sitä, mitä vanhempi kertoo, niin onks se oikeesti niinku sitä. Tulee semmonen varmuus mulle itselleni, että mä ihan oikeesti vaistoon niitä tilanteita, ja on semmonen pelisilmä kehittynyt näihin. Ja ihmistuntemus. [...] Et se oli ehkä henkilökohtaisesti kauheen kiva juttu.” (Opettaja C)

Tulkitsen, että opettajat ovat kiitollisia siitä, että on jonkinlainen konkreettinen apuväline, jonka avulla omat havaintonsa voi vahvistaa todeksi. Opettaja ei siis enää ole täysin yksin omien havaintojensa ja ajatustensa kanssa, vaan luotettavaksi todetulla kyselylomakkeella samat asiat ovat kirjallisesti nähtävissä. Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, mutta on aina mahdollista, että vanhemmat eivät halua tuoda kodin asioita opettajan tietoon, vaikka jo aiemmassa kappaleessa todettiin, että näistä tiedoista voi olla suuri hyöty opettajan työn kannalta. Tämä on havaittu myös tutkimuksissa, joissa on todettu kouluhenkilöstön arvioiden perusteella, että vanhemmat eivät aina kerro riittävästi lapsen muuttuvista perhetilanteista (Määttä & Rantala 2010, 173). Toisaalta kirjallisessa palautteessa oli kommentti myös siitä, että SDQ-kysely oli erinomainen apu nostaa näitä kodin asioita esille, sillä suorien

kysymysten avulla vanhempien oli vaikea olla kertomatta kodin ongelmista. Opettajat siis kokivat, että moni asia olisi jäänyt käsittelemättä, jos SDQ-kyselyä ei olisi ollut. Toisaalta Opettaja C koki, että nykyvanhemmat ovat avoimia ja avautuvia ihmisiä muutenkin, että he puhuvat mielellään perheen asioista. Hän kuvaili tämän sukupolven vanhempia sanalla *facebook-sukupolvi*, jolla tarkoitti juuri sitä, että perheen ja lapsen asioista on luonnollista kertoa myös opettajalle. Hän koki, että avoimuus on kasvanut valtavasti vanhempien keskuudessa muutaman vuoden aikana.

9.2.3 Jokainen oppilas huomioidaan

Tutkijana ja tulevana opettajana mieltäni lämmitti erityisen paljon aineistosta esille nouseva positiivinen viesti siitä, miten hyvin SDQ-mittarin avulla jokainen lapsi huomioidaan, ja jokaiselle oppilaalle on aikaa. Opettaja A kuvasi kyselyn hyötyä seuraavasti:

”Se tässä minusta just on se paras juttu, että me pysähdytään joka lapsen kohdalle. Ja sitten, että siinä on se vanhempikin. Ikään kuin me kaikki tiedetään, missä mennään. Että kuinka tämä lapsi voi. Musta se on niinku se huippujuttu siinä. Et ei kai enempää oikein voi toivoakaan.” (Opettaja A)

Jotta ihmisen kohtaa ja häntä pystyy kuuntelemaan, vaaditaan juuri Opettaja A:n kuvailemaa pysähtymistä. Usein kuulee puhuttavan, että tälle pysähtymiselle ei ole aikaa. Se on kuitenkin välttämätöntä, sillä jos oppilasta ei nähdä, kuulla eikä hänen olemassaoloaan, toimintaansa ajatuksiaan ja tunteitaan oteta todesta, kaikki ponnistelut oppimisen tueksi ovat turhia. (Pollari & Koppinen 2010, 188–189.) Tämän pohjalta tarkasteltuna SDQ-kyselylle on perusteltu paikkansa arviointikeskustelussa, sillä viimeistään silloin opettajalla on aikaa keskittyä vain yhteen oppilaaseen ja hänen asioihinsa. Tällöin jokainen oppilas saa ansaitsemansa hetken, jolloin hänen lähellään olevat aikuiset keskittyvät vain häneen. Lisäksi oppilaantuntemus kasvaa näiden keskustelujen aikana, jonka on myös Konttoniemi (2003, 104) todennut väitöskirjassaan.

Tärkeänä hyötynä ja onnistumisen kokemuksena nousi Opettaja B:n haastattelussa esille se, kuinka SDQ-kyselyn ja vanhempien sekä lapsen avoimuuden avulla paljastui eräs luokan sisäinen kiusaamistapaus, joka ei näkynyt koulun arjessa opettajan silmin katsottuna.

”Siellä (arviointikeskustelussa) sitten paljastui yks kiusaamistapaus. [...] Kiusaamista oli tapahtunut kotioiloissa, luokkatovereiden taholta. Et se ei ollut koulussa tullut ilmi [...]. Et se hyöty mulla sitten kyllä oli, että se paljastu siinä tilanteessa.” (Opettaja B)

Aineistosta pystyi havaitsemaan erittäin selvästi, että ne opettajat, jotka opettivat luokkaansa ensimmäistä vuotta, kokivat SDQ-kyselyn antavan enemmän uutta tietoa oppilaistaan. Tämä on helppo selittää oppilaantuntemuksen kautta. Kun luokka on uusi ja oppilaita on paljon, on

luonnollista, että opettaja ei vielä tunne oppilaitaan yhtä hyvin kuin sellainen opettaja, joka on opettanut luokkaansa jo useamman vuoden, ja oppilaat ja heidän vanhempansa ovat jo pidemmältä ajalta tuttuja. On todettu, että opetusryhmän vaihtuessa opettajalta kestää usea kuukausi, ennen kuin hän oppii erottamaan ryhmän oppilaat yksilöinä (esim. Konttoniemi 2003, 104). Etenkin Opettaja A – jolla oli uusi luokka opetettavanaan – koki, että hän oli saanut huomattavan määrän sellaista tietoa oppilaistaan, joka ei koskaan muuten olisi hänelle paljastunut. Esimerkkinä hän käytti yhtä oppilastaan, joka oli äänekkäs ja luokkakavereiden keskipiste, ja ulospäin kaikki vaikutti olevan kunnossa. Kuitenkin SDQ-kysely paljasti oppilaan sisällä kuohuvan pahan olon ja itkuisuuden. Opettaja koki, että ilman kyselyä hän ei olisi koskaan saanut tietää tätä puolta oppilaastaan, eikä häntä olisi mitenkään osattu ohjata avun piiriin.

Myös Opettaja D sanoi, että vaikka hänellä on tuttu luokka ennestään, niin yllätyskin kyselyn myötä paljastui.

”Oli yks varsinkin semmonen, joka hiukan yllätti. Et oli sinäällä positiivista, että tulee enempi ja enempi se olo, että hyvää tehdään siinä määrin.” (Opettaja D)

Samoin Opettaja B:n luokalla oli hyvästä oppilaantuntemuksesta huolimatta yksi yllättävä tapaus, joka nousi keskusteluun SDQ-mittarin myötä.

”Oli siellä yks semmonen, joka oli vähän niinku eräällä lailla yllätys mulle. Ja se nimenomaan koski sitten tätä kotielämää. Että siellä vanhempien huolipisteet oli selkeesti korkeemmat kuin mun. Ja se lähinnä liittyi tän oppilaan kotioloissa tapahtuvaan käyttäytymiseen.” (Opettaja B)

Pääosin opettajien kommentit haastatteluissa ja kirjallisissa palautteissa kuitenkin olivat sen suuntaisia, että opettajien oppilaantuntemus on hyvällä tasolla, eikä yllätyksiä juuri päässyt tulemaan. Luokanopettajan työlle onkin luonteenomaista, että luokka pysyy useamman vuoden samana, ja etenkin alaluokilla kodin ja koulun yhteistyö on kohtalaisen tiivistä. Tällöin opettajan oppilaantuntemus kehittyy luonnollisesti kohtuullisen hyväksi, eikä sen takia SDQ-kysely pääse yllättämään luokanopettajaa samalla tavalla kuin esimerkiksi yläkoulun aineenopettajaa. Lisäksi esimerkiksi Konttoniemi (2003, 129) on todennut, että luokanopettajat kokevat vanhemmat vahvemmin voimavarana kuin aineenopettajat, jolloin haasteita tai vaikeuksia kohdatessaan luokanopettajat helpommin tukeutuvat oppilaan vanhempien puoleen. SDQ-kyselyssä esille nousevia asioita käydään läpi siis myös muulloin lukuvuoden aikana yhdessä vanhempien ja oppilaiden kanssa, joten varsinaisen uuden tiedon esille nouseminen on kohtuullisen harvinaista luokanopettajien kokemusten perusteella.

Jokaisen oppilaan huomioiminen korostui myös puhuttaessa erilaisista oppilaista ja erilaisista temperamenteista. SDQ-kysely sai opettajilta myönteistä palautetta siitä, että kyselyn avulla ja kolmesta näkökulmasta vastauksia tarkasteltaessa pääsee myös *aina hiljaisten ja hommansa tekevien oppilaiden päin sisälle, että mitä niiden päässä liikkuu* (Opettaja A). Monessa tutkimuksessa (ks. esim. Kontoniemi 2003, 92) todetaan, että ulospäin suuntautuneet ja varsinkin tunteja häiritsevät oppilaat opettaja huomaa, ja heidän suoriutumistasoaan on helpompi seurata, mutta hiljaisten oppilaiden suoritustason tarkastelu on haastavaa. SDQ-kyselyn avulla erilaiset oppilaat pääsevät jokainen ääneen, vaikka luokkayhteisössä he eivät esillä olisikaan.

Haastatteluissa haastateltavat opettajat eivät erikseen kommentoineet maahanmuuttajaoppilaitaan ja heidän vanhempiaan, mutta kirjallisissa palautteissa oli muutamilta kouluilta tullut kiitosta siitä, miten tärkeänä etenkin maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat kokivat SDQ-kyselyn. Palautteiden mukaan maahanmuuttajaoppilaiden huoltajat ottivat ennen kaikkea kiitollisena vastaan hyvinvointiin liittyvän kyselyn. Uskoakseni maahanmuuttajaoppilaiden perheille tämä SDQ-kysely on vähintään yhtä tärkeä kuin muille oppilaille ja heidän perheilleen, sillä maahanmuuttajaperheissä saattaa vallita ahdistus oman kulttuurin, ystävien, seurakunnan, kielen, työn ja yhteiskunnallisen aseman muuttumisen myötä, kun he ovat joutuneet lähtemään kotimaastaan. Lapset reagoivat herkästi vanhempien pahoinvointiin, ja aistivat ahdistuksen, ja tämä heijastuu herkästi koulutyöhön. (Koppinen ym. 1994, 103–104.)

Yhteenvetona voisi sanoa, että opettajat kokivat joka lapsen kohdalle pysähtymisen positiivisena ja erittäin tärkeänä asiana. Opettajien oppilaantuntemus parani, ja lapsista paljastui uusia asioita, joilla on merkitystä koulunkäynnin kannalta. Lisäksi palaute oli positiivista, että kyselyssä esille nousseilla tiedoilla oli mahdollista antaa tukea tunne- ja kaveritaitoihin. Joidenkin lasten osalta oppilaat itse kokivat enemmän huolia kaverisuhteiden ja tunnetaitojen puolella kuin opettajat itse. Näin ollen opettajat sanoivat, että vaikka varsinaista huolta ei olisikaan heidän puoleltaan herännyt, tunne- ja kaveritaitojen kehittäminen on jokaisen lapsen kohdalla tärkeää.

9.2.4 Opettajan roolin muutos

Etenkin haastattelut nostivat esille kysymyksen opettajan roolin muuttumisesta hyvinvointioppimisen hankkeen myötä. Opettajan roolin muutos herätti positiivista suhtautumista opettajissa, mutta samanaikaisesti se koettiin myös isona haasteena.

*”Työtapa sisältää haasteen toimintakulttuurin muutokseen koulussa.”
(Kirjallinen palaute)*

Opettajat kokivat, että oppilaiden hyvinvoinnin ottaminen huomioon näin suuressa mittakaavassa koulumaailmassa luo haasteen sille, että mikä on opettajan rooli nykypäivän koulussa. Opettaja on 1960-luvulla ollut niin sanottu kansankynttilä, mutta rooli on vuosikymmenten vaihteessa muuttunut alansa asiantuntijasta kohti refleктоivaa tutkijaa. Nyt 2010-luvulla opettajaa haastetaan olemaan yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja. Opettaja ei ole enää vain opettaja, vaan opettajalla koetaan olevan vastuu myös oppilaan kasvatuksesta yhdessä kotien kanssa. Nykypäivänä opettajalla on myös tärkeä rooli auttaa oppilaan sisäisen todellisuutensa rakentamisessa, jotta oppilaan minäkuva, itsearvostus ja ehjä maailmankuva kehittyvät. Onnistuakseen näissä yhteiskunnan velvoitteissa, opettajan on mentävä oppilaan lähelle. (Pollari & Koppinen 2010, 184–186.)

Opettajan rooli on lähivuosina siis ollut monella tapaa myllerryksen alla, kun opettajasta tulee edellä kuvatun kaltainen oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukija. SDQ-kyselyn myötä opettajat kuitenkin kokivat kaiken tämän lisäksi roolin muuttuvan vielä enemmän suuntaan, johon heillä ei ole koulutuksensa puitteissa valmiuksia. Opettajat kokivat, että he joutuvat vastuuseen yksin sellaisista perheen henkilökohtaisista asioista, joiden edessä he eivät ole ennen painineet:

”Kyseessä lapselle ja perheelle tärkeät henkilökohtaiset asiat, joita ensimmäistä kertaa kysellään koulun taholta näin laajassa mittakaavassa, ja tästä opettaja joutuu vastamaan yksin, ilman mietittyä moniammatillista tukea.” (Kirjallinen palaute)

Opettajat toivoivat siis saavansa tukea muulta kouluhenkilöstöltä, jotta he eivät jää kyselyssä esille nousseiden asioiden kanssa yksin. Saman on todennut myös Jouni Välijärvi (2005) sanoessaan, että opettajuudessa yksin selviytymisen perinne on murenemassa. Opettajien avuksi on saatava tarpeeksi tukipalveluita ja –henkilöitä, ja koulun olisikin yhteiskunnan muutosten myötä muututtava yksittäisistä asiantuntijoista joukkuepeleä pelaavaksi asiantuntijayhteisöksi. (Välijärvi 2005, 109.) Opettajat siis todella toivovat yhteistyötä muiden lasten kasvatukseen kuuluvien asiantuntijoiden kanssa, etteivät he jää näin isojen asioiden kanssa yksin.

Opettajien mielestä heidän työnkuvansa muuttuminen SDQ-kyselyn kautta oli yllä mainittujen asioiden takia haaste, mutta ainakin osa opettajista koki muutoksen myös myönteisenä. Moni opettaja kommentoi, että SDQ-kyselyn myötä opettaja pääsee entistä lähemmäksi koteja, jolloin yhteistyö tiivistyy ja luottamus syvenee. Lisäksi Opettaja D koki, että koko hyvinvointioppimisen hankke *kutsuu opettajaa olemaan persoonana läsnä enempi ja enempi*. Jotta opettaja kykenee arvioimaan oppilaansa hyvinvointia, hänen on siirryttävä etäisestä opetustyön osajasta oppilaan lähelle, kuten myös Koppinen ja Pollari (2010, 186) totesivat. Läsnä oleva opettaja luo

turvallisuuden tunteen koululuokkaan, ja jokaisella oppilaalla on ainakin yksi aikuinen lähellä, jonka seurassa hän voi tuntea itsensä tärkeäksi ja olonsa turvatuksi.

9.2.5 Tietoa koko populaatiosta - kohti kokonaisvaltaista hyvinvointia

Kysyin opettajilta, minkälaisia visioita heillä on hyvinvointioppimisen hankkeen ja SDQ-kyselyn tuoman tiedon myötä. Moni opettaja kommentoi, että jatkuvuuden kautta lasten ja nuorten hyvinvoinnista saataisi vertailtavaa tietoa oppilas-, koulu-, ja kuntakohtaisesti, ehkä jonakin päivänä myös valtakunnan tasolla. Sama visio on Matti Rimpelällä, hänen todetessaan, että saaduista tiedoista saadaan vuosittain kerättynä ”varastokirjanpito”, josta voidaan seurata lasten hyvinvoinnin kehittymistä (Rimpelä 2013b, 8). Opettaja C kommentoi myös reagoinnin helppoutta, kun hanketta on toteutettu tarpeeksi monta kertaa:

”Samoin sitten tehdä seuranta, et näkee, miten asiat kehittyy, ja jos isoja muutoksia sattuu, niin niihin on helppo reagoida.” (Opettaja C)

Kommenteista on aistittavissa, että vasta, kun hanketta on toteutettu tarpeeksi monta kertaa, hyödyt tulevat konkreettisemmin näkyville.

Samoin ajatteli Opettaja A pohtiessaan, mitä hanke voisi tuoda tullessaan koko kaupungin tasolla tarkasteltuna:

”Kattoo, mitä voidaan tehdä, jos esimerkiksi jossain asiat on huonommin kuin muualla. Tai kaiken kaikkiansa vaikkapa verrattuna sitten jonnekin muihin kaupunkeihin tai tälleen. Että mitä asioita voitais tehdä paremmin. (Opettaja A)

Opettajat kuitenkin sanoivat, että sähköinen lomake niin opettajalle kuin vanhemmillekin on ehdoton edellytys dokumentaation keräämisen ja vertailun kannalta.

Muutamilla kouluilla hyvinvointioppiminen oli tuonut uusia sovellutuksia tai menetelmiä koulun arkeen. Muutamat koulut olivat toteuttaneet hyvinvointiin liittyen esimerkiksi unimittareita, ja eräällä koululla lähdettiin panostamaan enemmänkin tunne- ja kaveritaitoihin. He saivat Jyväskylän seurakunnasta nuorisotyöntekijän ja oman koulunsa koulukuraattorin pitämään seitsemän kertaa (1 tunti/viikko) kahdeksalle SDQ-kyselyn perusteella valitulle 2.-4. luokan oppilaalle tunne- ja kaveritaitoharjoituksia. Samaisessa koulussa lisättiin myös oppilaskunnan osallisuutta kaverisuhteiden ylläpitämiseksi erilaisilla tempauksilla. Lisäksi välitunneille lisättiin ryhmämuotoisia liikuntahetkiä, joista vastuuta annettiin oppilaille.

Muiden koulujen palautteista ei löytynyt vastaavia koulukohtaisia toimintamalleja, joilla kokonaisvaltaista hyvinvointia olisi lähdetty viemään eteenpäin. Kuitenkin viesti oli, että tämän

tapainen toiminta olisi juuri sitä, mitä hyvinvoinnin edistäminen opettajien mielestä on. Opettajat kommentoivatkin sitä, että heidän mielestään hyvinvointioppimisen hanke lähti väärästä suunnasta liikkeelle, kun ensimmäisenä käyttöön otettiin SDQ-kysely. Näitä kommentteja, ja toiveita sähköisestä lomakkeesta analysoin enemmän luvussa 9.3.5.

9.3 *Haasteita ja kehitysideoita*

Analyysin viimeisessä luvussa käyn läpi aineistosta nousseita piirteitä, jotka opettajat kokivat haastavina tai negatiivisina SDQ-kyselyssä ja arviointikeskustelussa.

9.3.1 Vanhempien kohtaaminen ja oppilaan rooli keskustelijana

Opettajan roolin muutos hyvinvointioppimisen hankkeen alkaessa toi myönteisten muutosten lisäksi myös negatiivisia tunteita, tai ainakin opettajien mukaan suuria haasteita. Hyvinvointioppimisen ideologia tukee varhaisen puuttumisen tärkeyttä. Huhtasen (2011, 40–41) mukaan varhaisella puuttumisella tarkoitetaan sitä, että asioihin puututaan heti tai ainakin mahdollisimman pian, kun ongelmia havaitaan. Lisäksi varhainen puuttuminen on myös puuttumista ennen kuin ongelmia on edes olemassa. Ihanteena siis on, että varhainen puuttuminen on niin ennaltaehkäisevää toimintaa, ettei ongelmia edes ilmaannu.

Vaikka aiemmin on todettu, että kodin ja koulun yhteistyö on peruskoulussa kohtuullisen tiivistä, ja vanhemmat koetaan pääasiallisesti voimavarana, koettiin hankalien asioiden esille nostaminen haasteena arviointikeskusteluissa. Etenkin huoltajille asian esille tuominen on opettajien mielestä haastavaa. Kun vanhemmille esitetään erilaisia kouluympäristön tukitoimia, tällainen saatetaan kokea oppilaan tai perheen asioihin sekaantumisena, ja yksityisyyden raja ylittyy (Huhtanen 2011, 40). Varhaisella puuttumisella on siis jossain määrin negatiivinen leima, vaikka tarkoituksena onkin tukea oppilasta ja hänen koulutyötään.

Aikaisemmin analyysissäni huomasin, että SDQ-kysely auttoi opettajia nostamaan vaikeita asioita esille, ja etenkin nuoret opettajat saivat kyselystä apua keskustelujen tueksi. Aineistosta kuitenkin löytyi myös kokemuksia siitä, että vaikka hyvinvointioppimisen hankkeen kärkehtävänä on vahvistaa kasvatuskumppanuutta ja yhdessä tekemistä, vieläkin vaikeuksien edessä opettajat kokevat vanhempien reaktion olevan negatiivisia. Vanhemmat siis saattavat kokea oppilaan ohjaamisen tuen piiriin negatiivisena asiana. Toisaalta sillä, miten opettaja asiat esittää oppilaalle ja vanhemmille, on merkittävä vaikutus siihen, millä tavoin vanhemmat ja oppilas ottavat tiedon vastaan. Opettaja D tiivistä asian sanomalla:

”Kyllähän pääpointti tällä koko jutulla on oppilasta ja vanhemmuutta tukeva, eikä dissaava (pilkkaava) näkökulma. Mutta se voi olla hyvin dissaava, jos siihen lähdetään väärällä tavalla. Ja silloin siitä ei oo mitään hyötyä, silloin siitä on pelkästään haittaa.”

Vaikka varsinainen vastustus vanhempien suunnalta oli aineistossa erittäin pientä verrattuna koettuun positiiviseen palautteeseen, esille nousi myös haaste siitä, mitä kaikkea opettaja ylipäättään tahtoo kyselylomakkeesta käydä arviointikeskustelutilanteessa läpi. Kaikki opettajat kommentoivat haastatteluissa, että SDQ-kysely vaati muun muassa siitä syystä kohtalaisen paljon etukäteistyötä ennen arviointikeskustelutilannetta, koska jokaisen oppilaan kohdalla oli etukäteen mietittävä sitä, mitä asioita sieltä nostaa esille.

”Siellä oli aika arkojakin kohtia. Ja siinä joutuu kyllä opettaja aika tarkkaankin miettimään, kuinka asian tuo esille, jos haluaa kaikista kohdista puhua.” (Opettaja D)

Lisäksi opettajat kokivat joidenkin perheiden kohdalla arviointikeskustelujen pitämisen ja etenkin SDQ-kyselyn kautta nousevista asioista puhumisen olevan jossain määrin henkisesti raskasta.

”Kyllä ne oli raskaita hommia siinä määrin, et ei sinne ihan soitellen sotaan lähetty, koska ne on kuitenkin niin henkilökohtaisia juttuja.” (Opettaja D)

Arviointikeskustelussa lapsen läsnäolo tuo oman haasteensa siihen, mistä kaikista – etenkin kodin – asioista tilaisuudessa voi puhua. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että keskustelutilanteissa tuli niitä hetkiä, kun opettajana oli pakko miettiä, voiko tietyistä asioista keskustella lasten kuullen. Tällaisia asioita olivat etenkin kotien henkilökohtaiset tilanteet ja vanhempien rooli. Opettaja D jatkoi aiheesta näin, kun kysyin sitä, millä tavoin hän käsitteli näitä asioita, joita ei lasten kuullen ollut soveliasta keskustella:

”Niihin mä valmistauduin etukäteen. Siis sen mä päätin etukäteen, jos oli kohtia, mistä en puhu. Tai jos oli kohtia, mistä puhun, mutta mentiin semmoselle missä vanhemman roolia vähän kuin tarkasteltiin tiukemmin, niin kyllä niissä kohdin piti ottaa nää asiat huomioon.” (Opettaja D)

Samoin ajatteli Opettaja C, joka totesi Opettaja D:n tavoin, että kaikki asiat, joita SDQ-kyselykin saattaa nostaa kotien tilanteesta esille, ei kuulu arviointikeskusteluun, koska oppilas itse on keskustelussa mukana.

”Arviointikeskustelussa on se lapsi, ja nyt jutellaan sitten hänen koulunkäynnistään ja hänen oppimisestaan ja hänen onnistumisistaan. Niin ei siinä saa asia mennä siihen, että vatvotaan niitä epäkohtia. Täytyy sanoa, että semmonen arviointikeskustelu ois lapselle ihan kauheeta!” (Opettaja C)

Kuten opettaja C sanoi, arviointikeskustelussa on tavoitteena tukea lapsen oppimista ja koulutyön kehitystä. Jos arviointikeskustelu menisi epäkohtien vatvomiseksi tai lapsen ongelmien haukkumiseksi, tällöin arviointikeskustelu ei ole enää itseluottamusta ja minäkuvaa kehittävä kokemus (Korpinen, Koppinen & Pollari. 1994, 118–120).

Arviointikeskustelun tarkoituksena olisi saada aikaan tasa-arvoinen ja luottamuksellinen keskusteluilmapiiri, ja opettajan lisäksi olisi tärkeää saada vanhempien ja oppilaan äänet kuuluviin. Koska perusajatuksena on tukea oppilaan oppimista, oppilaan tulisi olla aktiivinen arvioinnin osanottaja (Hart 1994, 11). Vaikka arviointikeskusteluja on pidetty Jyväskylän kaupungissa jo useita vuosia, ja etenkin ylemmillä luokilla olevat oppilaat ovat tottuneet arviointikeskusteluihin, edelleen aineistosta nousi esille, että oppilaat ovat arviointikeskustelussa enemmän kuuntelijoita kuin aktiivisia omasta oppimisestaan keskustelijoita.

”Ei se nyt varmaan kovin luontevaa oo, että siinä on opettaja, vanhempi ja oppilas. Et siinä mitään dialogia syntyis. Et kyllä se enempi on opettaja, vanhempi ja laps mukana siinä.” (Opettaja D)

Tuija Tolonen (2011, 46) on havainnut omassa kasvatustieteen pro gradu –tutkielmassaan, jossa hän tarkasteli arviointikeskusteluja oppilaan näkökulmasta, että ilmapiirillä on suuri vaikuttava tekijä siihen, kuinka aktiivisesti oppilaat saadaan osallistumaan keskustelutilanteeseen. Tähän vaikuttavat oppilaiden mielestä opettajan tuttuus, ja opettajan myönteinen ja kannustava asenne. Vaikeista asioista puhuttaessa hän havaitsi oppilaiden osallisuuden vähenevän. Tässä on siis selvä haaste, jonka SDQ-kysely tuo tullessaan. Oppilaiden on havaittu keskusteltavan mielellään omasta koulumenestyksestään, mutta henkilökohtaisista asioista tai ongelmista keskusteleminen vähentää oppilaan osallisuutta (Tolonen 2011, 46, 50–51). Koska SDQ-kysely nostaa keskustelutilanteessa uusia näkökulmia esille, joita oppilas ei välttämättä ole tottunut koulussa, eikä myöskään vanhempiensa kuullen käsittelemään, on luonnollista, että oppilaan rooli jää enemmän kuuntelijan ja vastaajan tasolle.

Vaikka arviointikeskustelulle on asetettu edellä mainitut tavoitteet oppilaan aktiivisesta osallistumisesta (Koppinen ym. 1994, 103), opettajat vaikuttavat ajattelevan arviointikeskustelun olevan enemmän opettajan ja vanhempien yhteisen kohtaamisen hetki, jossa kerrotaan vanhemmille koulutyön sujumisesta. Uskoakseni jokainen opettaja tahtoo saada oppilaan osallistumaan keskustelutilanteeseen, mutta etenkin haastatteluissa, joissa asiaa päästiin lähestymään myös keskusteluun osallistuvien rooleista, oli tulkittavissa ajatus, että oppilaalle on hyväksyttävää olla sivustaseuraajan roolissa siitä huolimatta, että SDQ-kyselyn asioita tarkastellaan juuri oppilaan omista vastauksista lähtien. Tätä ajatusta tuki Opettaja D:n kommentti:

”Et kyllä mä enempi nään sen arviointikeskustelun siinä opettaja-vanhempi – näkökulmasta, koska kyllähän päivittäin sitten oppilaiden kanssa tehdään se työ. Tottakai, jos oppilaalta nousee siinä, niin loistava homma.” (Opettaja D)

Opettajat näkevät, että arviointikeskustelu ei ole, eikä sen missään nimessä pidäkään olla, ainut lukukauden arviointitilanne. Oppilasarviointi tulisi siis nähdä osaksi opetuksen jatkumoa, jossa tavoitteet ja toteutus ohjaavat arviointia ja päinvastoin (vrt. Biggs & Tang 2007). Tämän opetuksen ja arvioinnin vuorovaikutuksen nähdään olevan koulutyön arkea, joten oppilas osallistuu arviointiinsa koulun arjessa päivittäin, kuten Opettaja D asian kuvasi. Toisaalta, koska kyselyn väittämät kohdistuvat lapsen jokapäiväiseen elämään (Rimpelä 2013b, 8), olisi yhä tärkeämpää kasvattaa oppilaan roolia keskustelutilanteessa, kuin aiemmissa arviointikeskusteluissa, joissa on keskitytty vain oppilaan taidolliseen osaamiseen, eikä vastaavissa määrin hyvinvointiin.

9.3.2 Vaikeudet lomakkeen käytössä

SDQ-kyselystä itsestään tuli opettajilta erittäin paljon palautetta, ja opettajat antoivat reilusti myös kehittämisehdotuksia lomakkeen parantamiseksi tulevia vuosia ajatellen. Lomakkeesta tuli palautetta ihan ulkoasun ja asettelun takia, mutta myös sisällöllisesti lomake koettiin haastavaksi.

Lomake oli asettelun puolesta koettu monen opettajan mielestä haastavaksi, sillä jostakin syystä kaupungin toimesta muotoiltu lukuvuonna 2012–2013 niin, että lomake, joka on alun perin tarkoitettu mahtuvan yhdelle sivulle (kts. Rimpelä 2013b, 4) olikin kahden sivun mittainen. Lomakkeessa kuuluu olla muutama tarkentava kysymys toisella sivulla, mutta varsinainen kysymyspatteristo on tarkoitus saada ensimmäiselle sivulle. Nyt kun asettelu oli muuttunut, esimerkiksi kaupungilta saadut tarkastussabluunat eivät osuneet kohdakkain kyselylomakkeiden kanssa, ja tarkastaminen vaikeutui ja hidastui. Lomakkeen asettelun voi katsoa liitteistä (liite2).

Lomakkeen ulkoasu ja asettelu olivat myös muuten haastavia. Varsinkin sellaiset oppilaat olivat lomakkeen täyttämisen kanssa vaikeuksissa, joilla on jonkinlaista hahmottamisen pulmaa. Kyselylomakkeen fontti tuntui pieneltä, samoin rastitettavat ruudut olivat pieniä. Etenkin toisen luokan Opettaja C sanoi, että pienten oppilaiden kanssa paperin täyttäminen oli todella työlästä, ja virheiden mahdollisuus apukeinoista huolimatta oli suuri:

”Mulla on tosi monta lasta, joilla on isoja tarkkaavaisuuden pulmia – keskittymisessä, auditiivisessa hahmottamisessa, ja sit vielä visuaalisessa, et sen lomakkeen kanssa. Peittopaperihan se oli, jolla työskenneltiin. Ja sit oli toi apukone (videotykki) tuossa apuna, niin silti.” (Opettaja C)

Opettajat toivoivat, että SDQ-kyselyn lomaketta saataisi tuleville vuosille selkeytettyä. Fontin tulisi siis olla suurempaa, jotta tekstin seuraaminen helpottuisi.

Myös sisällöllisesti kyselylomake koettiin nuorimpien oppilaiden kohdalla erittäin haastavaksi. Sekä Opettaja C, että moni alaluokkien opettaja kirjallisissa palautteissa totesi, että kyselyn väittämät olivat aivan liian vaikeaselkoisia nuorille, noin 7–9 –vuotiaille oppilaille. Palautteiden mukaan ensimmäisen luokan oppilaille oppilaan osuutta ei tulisi tehdä laisinkaan, ja toisenkin luokan oppilaille lomakkeen täyttäminen oli lähes mahdoton tehtävä. Opettaja C kertoi, että hän joutui olemaan tulkkina kirjoitetun tekstin ja lapsen kielen välissä. Hän joutui *muuttamaan väittämät tavallaan lapsen kielelle*. Sama opettaja kertoi esimerkiksi, että oppilaat ymmärsivät väitteessä esiintyvän sanan ”murheellinen” väärin:

”Siellä esimerkiksi oli tää ”murheellinen”, niin avautuu lapselle murinana. Siis jotain tämmöstä niinku mörinää, murinaa. Eli niinku ihan liian vaikeeta.” (Opettaja C)

Myös muutamasta muusta väitteestä on tullut sekä vanhemmilta että opettajilta ihmettelyitä. Muutamat kysymykset siis koettiin haastavina ja aihealueiltaan hieman kummallisina. Esimerkiksi kysymykset *”Tulee paremmin toimeen aikuisten kuin ikäistensä kanssa”* ja *”Jakaa mielellään toisten kanssa tavaroitaan”* koettiin kummallisina. Valitettavasti tarkempaa palautetta en näistä kysymyksistä saanut, miksi ne herättivät hämmennystä. Nämä kysymykset koettiin kuitenkin epäselvinä. Kirjallisissa palautteissa kommentoitiin myös sitä, että kysymykset olivat osittain kovin negatiivisesti latautuneita, ja kysymysten muotoon toivottiin muutosta niin, että kysymykset jo itsessään tukisivat enemmän vahvuuksia, kuten mittarin nimikin (The Strengths and Difficulties, Vahvuudet ja Vaikeudet) antaa ymmärtää. Lisäksi kolmiportainen asteikko koettiin liian suppeaksi. Osa opettajista kommentoi, että liian rajallinen vastausvaihtoehto tuntui vääristävän tuloksia.

Mittariston suomennokset koettiin osittain epäselväksi tai huonoiksi. Lomakkeen kieli koettiin olevan huonoa suomen kieltä ja tulkitsen, että siitä syystä muutamat kysymyksistä koettiin kummallisiksi. Saman on todennut myös Matti Rimpelä (2013b, 7), mutta perusteluna näille suomenoksille on se, että tämän standardoidun mittariston suomenkieliset käännökset ovat kokeellisesti testattu, ja mittaristo korreloi alkuperäisen englanninkielisen kysymyspatteriston kanssa. (ks. Koskelainen 2000.) Tästä syystä on perusteltua käyttää standardoitua suomenkielistä lomaketta, vaikka kieli ei siinä olekaan niin sujuvaa kuin olisi toivottavaa.

Nuorten oppilaiden ollessa kyseessä, opettajat kokivat ongelmaksi myös sen, että lapset elävät vielä alaluokilla todella voimakkaasti hetkessä. Tällä opettajat tarkoittivat sitä, että jos lapsen mieltä on painanut jokin päivän aikana sattunut tapahtuma, hänen vastauksensa on voinut olla hyvinkin erilainen verrattuna, jos lomake olisi täytetty esimerkiksi seuraavana päivänä. Pienet lapset suhteuttavat kokonaisuudet herkästi aivan lähitunteihin tai –päiviin, koska kokonaisuuksien hahmottaminen on vielä rajallista. Opettajat ja myös vanhemmat kokivat, että pienten oppilaiden

pistemäärät vaihtelivat voimakkaasti sen mukaan, mikä mieliala oppilaalla sattui olemaan lomakkeentäyttyhetkellä (Kirjallinen palaute). Tästä syystä opettajat olivat sitä mieltä, että 1. ja 2. luokan oppilaat ovat liian nuoria täyttämään kyselyn, ja heidän tuloksensa olivat vääristyneitä.

Nämä palautteet tuovat esille selkeästi ongelman, jonka Jyväskylän kaupunki tulisi ratkaista, kun hanketta viedään eteenpäin seuraavina lukuvuosina. Kuten SDQ-mittariston kehittäjä Goodman on todennut (kts. esim. Goodmann 1997), oppilaan itsearviointilomake on tarkoitettu oppilaille, jotka jo ymmärtävät lukemaansa. Pääsääntönä hän suosittelee itsearviointia noin 11-vuotiaista ylöspäin. Jyväskylän kaupungin hyvinvointioppimisen hankkeessa voimakkaasti kehittäjänä mukana ollut Matti Rimpelä taas on suositellut oppilaan itsearviointia käytettäväksi noin 9. ikävuodesta ylöspäin (Rimpelä 2013b). Mittaristosta tehdyt tutkimukset ympäri maailmaa tukevat näitä ikävuosisuosituksia, joten mielestäni nämä ikävuodet tulisi ottaa huomioon toteutettaessa SDQ-kyselyä Jyväskylässä. Opettajilta saatu palaute vahvistaa, oppilaan itsearviointilomake on sekä ulkoisesti että sisällöllisesti liian vaikea noin 7–9-vuotiaille alakoulun nuorimmille oppilaille. Kuten Opettaja C kommentoi, lapsien vastaukset olivat todennäköisesti hyvinkin vääristyneitä epäloogisuuksien ja ymmärtämättömyyksien takia. Lisäksi Opettaja C sanoi, että koska hän joutui toimimaan tulkkina lauseiden ja lapsen ajatusmaailman välillä, *tutkimuksen totuudellisuus* heikentyy, koska siinä *on nyt yksi muuttuja välissä*. Tällä hän siis tarkoitti sitä, että oppilaiden vastaukset eivät ole täysin luotettavia, eikä niille myöskään samasta syystä voinut antaa kovin suurta painoarvoa yhteisesti opettajan, vanhempien ja oppilaan vastauksia tarkasteltaessa. Tästä syystä itsearvioinnille ei myöskään voi antaa kovin suurta arvoa, jos hankkeen tarkoituksena on tulevaisuudessa kerätä tietoa yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin kehittymisestä.

9.3.3 Työn määrä ja ajankäytön ongelmat

”Arviointikeskustelussa oli kyllä varsin mielekästä käsitellä tätä oppilaan hyvinvointiasiaa, joten jossain muodossa sitä kannattaa pitää esillä, mutta näin aikaa vievänä prosessina se kääntyy itseään vastaan” (Kirjallinen palaute)

Koulujen kehittämishankkeet ovat lisänneet opettajien työn määrää (Syrjäläinen 1997, 99). Näin tapahtui myös SDQ-kyselyn käyttöönoton kohdalla, ja eniten opettajat antoivat palautetta juuri SDQ-kyselystä seuranneesta lisääntyneestä työn määrästä. Kuten yllä olevasta lainauksesta voi tulkita, hyvinvointioppimisen hanke koettiin ehdottoman hyvänä ja tärkeänä, mutta opettajat kokivat kyselyn myötä tulleen kohtuuttoman paljon ylimääräistä työtä. Arviointikeskustelut koetaan muutenkin työläinä, ja ne vaativat opettajilta suurta omistautumista. Jyväskylän kaupunki on määritellyt väliarvioinnin arviointikeskustelujen ajankohdaksi marraskuusta maaliskuuhun, ja

suurin osa opettajista tahtoo toteuttaa arvioinnit ennen joululoman alkua. Joulua lähestyessä kouluissa on monenlaista muutakin projektia, kuten joulujuhlaharjoitukset ja erilaisten töiden valmiiksi saaminen, joten opettajat kokivat uuden ja aikaa vievän asian tällaiseen ajankohtaan erittäin sopimattomana. Opettajien kommenttien perusteella myös vanhemmat kokivat marraskuun huonona ajankohtana paneutua tällaiseen asiaan.

Kuten luvussa 9.1.1. kävi ilmi, monessa koulussa SDQ-kysely tuli liian kiireisellä aikataululla ja riittämättömällä informaatiolla. Osalla opettajista oli vain kaksi viikkoa aikaa toteuttaa ja tulkita SDQ-kyselyn vastaukset, ja tämä oli poikkeuksetta kaikkien opettajien mielestä liian vähäinen aika tehdä työ kunnolla. Lisäksi SDQ-kyselyä esiteltäessä opettajakunnalle, annettiin ymmärtää, että kyselyn tarkastamiseen menee aikaa vain muutama tunti. Kuitenkin opettajat kokivat, että työn määrä oli ensikertalaiselle kohtuuttoman suuri, sillä kyselyn teettämiseen ja pisteytykseen meni keskimäärin neljästä kuuteen tuntia aikaa opettajaa kohden. Suurin työ opettajien mielestä oli täyttää jokaisesta oppilaasta oma lomake, ja myöhemmin varsinaisen pisteytyksen jälkeen tehdä tarvittavat tulkinnat ja esivalmistelut, jotta arviointikeskusteluun mennessä oli selvillä, mitä asioita on syytä nostaa esille. Moni opettaja kommentoi, että itse lomakkeen mekaaninen tarkastaminen, eli pisteyttäminen, oli sabluunan avulla yllättävän nopeaa. Opettaja D sanoi kuitenkin erittäin hyvin kaksi kertaa SDQ-kyselyn toteuttaneena, että *totta kai, kun sen on jo tietyllä tavalla sisäistänyt, niin se (lomakkeiden käsittely) nopeutuu ja nopeutuu koko ajan*. Opettaja D korosti samanaikaisesti hankkeen pysyvyyttä, jotta kyselyn teettämisestä muodostuisi rutiini kaikille opettajille, eikä tällöin lisääntynyt työmäärä tuntuisi enää niin suurelta.

”Kahden kolmen vuoden päästä, kun se on tehty, niin se (SDQ-kysely) löytää oman uomansa, ja sen käyttö on aina vaan teknisesti helpompaa ja yksinkertaisempaa.”
(Opettaja D)

Ajankäyttö ja lisääntyvä opettajan työmäärä ovat asioita, jotka puhuttavat Jyväskylän kaupungin henkilökuntaa tällä hetkellä suuresti. Kysyttäessä SDQ-kyselyn tuottamasta lisätyöstä, Opettaja D vastasi seuraavasti:

”Tottakai se on lisätyö, mutta se on arvokas lisätyö. Se on siinä määrin arvokas lisätyö, että se kannattaa ottaa.” (Opettaja D)

Tämä ajatusmaailma tuntui olevan lähes kaikilla muillakin palautetta antaneilla ja haastatelluilla opettajilla. Tehty työ tuntui todella tärkeältä, ja opettajat näkivät, että hyvinvointioppimisella on paikkansa koulumaailmassa, mutta opettajat kokivat, että ilman korvauksia työ on kohtuuttoman suuri.

”Tää opettajien työajan resurssointi, että tähän todellakin saatais niitä resursseja. Et se näkyis meidän palkassa tai sitten työajan huojentamisena. Se on ehdoton juttu.” (Opettaja B)

”Koulumme opettajat toivovat, että jatkossa kyselyyn käytettyä työaika korvataan jotenkin, muuten motivaatio kyselyn toteuttamiseen kärsii.” (Kirjallinen palaute)

Ajankäytölliset ongelmat näkyivät myös itse arviointikeskustelutilanteissa. Opettajat kokivat, että 30 minuutin arviointikeskustelu-aika on ollut jo ennen SDQ-kyselyn käyttöönottoa sen verran lyhyt, että asiat on täytynyt käydä napakasti läpi. Koska nyt arviointikeskusteluihin tuli vielä yksi komponentti, johon saisi halutessaan käytettyä aikaa useitakin tunteja, opettajat kokivat riittämättömyyttä siitä, että kaikkia arviointikeskusteluihin kuuluvia asioita ei pystynyt käymään niin huolellisesti läpi, mitä he olisivat halunneet. Osalla opettajista arviointikeskustelu venyivät tämän takia yli 30 minuutin mittaiseksi, ja opettajan työmäärä lisääntyi myös sen takia. Opettajat ovat nostaneet palautteissa esille, että mihin osa-alueisiin arviointikeskustelussa halutaan paneutua, ja mitä taas on mahdollista jättää kokonaan pois. Opettajien mielestä kyselyyn olisi hyvä käyttää aikaa vähintään 15 minuuttia, jotta sen saa perusteellisesti käytyä läpi.

”Kyselyn läpikäyminen vei myös huoltajien mielestä aikaa varsinaisen arviointikeskustelun sisällöstä – Mistä arviointikeskusteluiden sisällöistä olemme valmiita luopumaan, jotta SDQ:lle on varattu riittävästi aikaa? – Vanhemmat toivovat saavansa eri oppiaineista ja lapsen itsearvioinnista saman tiedon kuin aikaisemminkin. Mistä aika tähän kaikkeen? Työmäärä kohtuuttoman suuri.” (Kirjallinen palaute)

Myös OAJ Keski-Suomi ry otti kantaa helmikuussa 2013 opettajien työajassa pidättäytymisessä. Kannanotto kohdistui pääasiallisesti kolmiportaisen tuen käyttöönoton tuottamasta lisätyöstä, mutta asia koskee myös hyvinvointioppimisen hanketta. OAJ Keski-Suomi ohjeisti, että opettajan työaika ei saanut lisääntyä 3-portaisen tuen uudistuksen johdosta (OAJKS 2013). Sama ajatus on myös hyvinvointioppimisen ja SDQ-kyselyn toteuttamisen suhteen, että opettajan työaika ei saa uudistuksen takia lisääntyä. Vaikka Jyväskylän kaupungilla on käytössä niin sanotut huojennustunnit (ks. luku 3.3.), niin opettajat eivät koe tätä korvausta riittävänä, sillä arviointikeskusteluihin valmistautumiseen meni tänä lukuvuonna SDQ-kyselyn käyttöönoton myötä huomattavasti enemmän aikaa kuin aiemmin. Opettajien kesken polttava puheenaihe on siis ollut siinä, kuinka Jyväskylän kaupunki aikoo ottaa opettajien työmäärän lisääntymisen ja siihen liittyvät korvausasiat huomioon. Tämä oli voimakas kannanotto läpi opettajien palautteen, johon opettajat ensisijaisesti haluavat selkeitä vastauksia ennen kuin lukuvuoden 2013–2014 arviointikeskustelut käynnistyvät.

Opettajat antoivat paljon palautetta myös siitä, että SDQ-kysely oli päällekkäinen viidennellä luokalla toteutettavan terveydenhoitajan teettämän laajan terveystarkastuksen yhteydessä olevan oppilaan hyvinvointia ja terveyden tilaa koskevan kyselyn kanssa. Opettajat kokivat turhana teettää laaja terveystarkastus, ja sen jälkeen samoja aiheita käsittelevä SDQ-kysely. Osa opettajista ehdotti, että saisi näitä kyselyitä jollakin tavalla yhdistettyä, tai voisiko viidennet luokat jättää SDQ-kyselyn parista kokonaan pois. Opettajat uskoivat, että terveydenhoitajan teettämässä terveystarkastuksessa oppilaan mahdolliset huolet paljastuvat, joten on ajanhukkaa teettää toinen kysely samoista asioista. Samalla ehdotettiin myös sitä, että laajan terveystarkastuksen yhteydessä kerättäisiin opettajalta SDQ-lomake, jota sitten terveydenhoitajan kanssa käydään terveystarkastuksessa läpi.

Yksi kirjallinen kommentti SDQ-kyselyn kuormittavuudesta herätti mielenkiintoni:

”Kysely koetaan tarpeellisenä, mutta ei joka vuosi toteutettavana, eikä kaikille luokkasteille. Päällekkäisyyttä ja huoltajien kuormittamista terveydenhoidon kyselyiden kanssa tulisi välttää.” (Kirjallinen palaute)

Jäin pohtimaan sitä, minkä takia vanhempien kuormittamista tulisi välttää silloin, kun kyseessä on kuitenkin heidän oma lapsensa, jonka hyvinvoinnista on kyse. Totta kai vanhemmatkin saattavat turhautua samojen kysymysten äärellä, etenkin jos terveystarkastus ja SDQ-kysely ovat kovin lähekkäin. Kuten esimerkiksi Johanna Viheräkoski on todennut opinnäytteessään, vanhempien läsnäolo, ajattelun tukeminen ja valvonta lisäävät merkittävästi lapsen ja nuoren positiivista suhtautumista koulutyöhön (Viheräkoski 2001, 29). Moni tutkimus siis osoittaa, kuten aiemminkin on todettu, että vanhemmat ovat hyvä sitouttaa koulutyöhön mukaan, ja myös lapset kokevat sen tarpeellisenä. Siksi väite vanhempien kuormittamisesta tuntuu ristiriitaiselta. Lisäksi eräs opettajan palaute oli SDQ-kyselystä, että *”Vanhemmat keskustelevat mielellään omasta lapsestaan, vaikka mittauksia ei tähtäisikään. Teemmekö työtä työn vuoksi?”* Opettajien kokemuksen mukaan SDQ-kyselyn sisällöistä voisi keskustella perheiden kanssa ilman, että aikaa käytettäisiin lomakkeiden täyttämiseen ja tulkitsemiseen. Toisaalta on relevanttia pohtia myös vanhempien kuormaa, joka lasten koulunkäynnistä heille syntyy. Johanna Kautto ja Niila Martikainen (2012) ovat tutkineet pro gradu –tutkielmassaan vanhempien ja opettajien kuormittumisesta opetus- ja kasvatustyössä. Heidän tutkimustuloksensa paljastavat, että yhteistyö koulun kanssa kuormittaa vanhempia, jos yhteistyö on liiallista (Kautto & Martikainen 2012, 77). Vaikka yleisesti vanhempien viesti koulun suuntaan on, että kodin ja koulun yhteistyö on liian vähäistä, ilmeisesti jotkut vanhemmat kokevat yhteistyön myös kuormittavana. Näiden tutkimusten pohjalta yllä oleva vanhempien kuormittavista koskeva palaute on siis syytä jossakin määrin huomioda SDQ-kyselyä ja

hyvinvointioppimisen hanketta kehitettäessä eteenpäin. On kuitenkin huomioitava, että kommentti koski nimenomaan viidennen luokan oppilaita, ei kaikkia luokka-asteita.

Yleinen mielipide tuntui olevan, että SDQ-kyselyä ei ole syytä teettää oppilaille joka vuosi. Opettajat kommentoivat, että luokan pysyessä samana useamman vuoden, ja oppilaantuntemuksen kehittyessä SDQ-kysely ei tuo vuosittain toistettuna mitään uutta lapsen hyvinvoinnista. Jopa Opettaja A – joka näki haastatelluista opettajista SDQ-kyselyn eniten positiivisessa valossa – kertoi, että kun hän vertasi oppilaidensa tämän lukuvuoden kyselyn tuloksia edellisvuoden tuloksiin, mitään yllätyksiä tai muutoksia ei löytynyt:

”No ei oikeestaan mitään uutta. Et aika lailla, niinku nyt voi kuvitellakin, että eihän ihan helposti ihmisten elämäntilanne sitten kauheasti muutu. Että jos on jotain harmea, niin ne tahtoo pysyä siellä mukana, ja jos menee hyvin, niin se tahtoo jatkua sillä linjalla.” (Opettaja A)

Opettajat perustelivat, että jos SDQ-kyselyä ei toteutettaisi joka vuosi, kyselyn kuormittavuus vähenisi, ja myös sillä tavoin hyvinvointimittariston käyttö tuntuisi mielekkäämmältä. Kuten aiemmin todettiin, joka vuosi toteutettuna mittarista saatava tieto oli opettajien kommenttien mukaan liian vähäistä siihen nähden, kuinka suuri työ toteuttamisessa on. Opettajat ehdottivat, että SDQ-kyselyn voisi toteuttaa esimerkiksi joka toinen vuosi, ja aina silloin, kun opettajalla vaihtuu luokka. Samoin oppilaiden nivelvaiheissa (siirtymät esikoulusta ensimmäiselle luokalle, siirtymä alakoulusta yläkouluun jne.) kysely olisi hyvä toteuttaa. Kuitenkin Rimpelä (2013b, 8) toteaa, että kysely olisi hyvä toteuttaa joka vuosi, jotta tuloksia voidaan vuositasoittain verrata ja tarkastella samalla oppilaan kehitystä.

9.3.4 Mitä SDQ-kyselyn jälkeen? Jatkotoimenpiteet puhuttavat

Aikataulullisten ongelmien lisäksi opettajat kokivat suureksi haasteeksi sen, että kun SDQ-kyselyssä huoli herää, mitä sen jälkeen pitäisi tehdä. Tähän opettajat eivät kokeneet saavansa tarpeeksi selkeää ohjeistusta kaupungin taholta. Eri kouluilla oli hyvin erilaiset käytänteet, ja osa opettajista koki jäävänsä tämän asian suhteen tyhjän päälle. Joillakin kouluilla kaikki huolipisterajan ylittäneet oppilaat vietiin automaattisesti vanhempien suostumuksella oppilashuoltoryhmään (OHR), kuten siinä pilottikoulussa, jossa Opettaja A toimi opettajana. Joissakin kouluissa eivät resurssit riittäneet viedä kaikkia oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi, tai sitten asiaa ei koettu niin akuuttina, että oppilas olisi heti täytynyt ottaa käsittelyyn oppilashuoltoryhmässä. Jotkut opettajat sanoivat, että oppilaat jäivät opettajan ja vanhempien seurantaan, mutta konkreettisia jatkotoimenpiteitä ei seurannut SDQ-kyselyn pohjalta. Muutamat

opettajat sanoivat, että vaikka oppilaan huolipisteraja nousi korkeaksi, oppilaan ongelmat olivat jo etukäteen tiedossa ja oppilas oli jo ohjattu avun piiriin. Tämän takia ei jokaiselle oppilaalle jatkotoimenpiteitä tarvittu. Koska selkeää ohjeistusta ei kaupungilta tullut siitä, miten huolirajan noustessa toimitaan, käytänteet olivat kirjavia, ja myös tässä asiassa opettajan oppilaantuntemus korostui.

9.3.5 Muut kommentit

Lopuksi nostan esille muita opettajien ajatuksia, jotka heitä mietityttävät, tai mihin asioihin he toivovat parannusta.

Yksi suurista pulmista oli tulostetun paperin määrä, ja sen arkistointi. Opettajat kokivat, että paperisten lomakkeiden määrä oli liian suuri pyöriteltäväksi. Nykypäivänä, kun käytössä on monia erilaisia sähköisiä palveluita (esimerkiksi Wilma), opettajat kokivat palanneensa vuosikymmeniä taaksepäin paperisten lomakkeiden kanssa. Opettajat kommentoivat, että paperiset lomakkeet ovat materiaalin tuhlausta, ja arviointikeskustelussa tuntuu typerältä pyörittää kolmea eri lomakenippua edestakaisin. Opettajat toivoivat, että SDQ-kysely tulisi sähköisenä täytettäväksi, jotta esimerkiksi vanhemmat voisivat helposti täyttää kyselyn Internetin kautta. Opettajat myös ajattelivat, että sähköisen lomakkeen avulla pisteytys, ja tulosten kerääminen yhteen tapahtuisivat automaattisesti, jolloin opettajan työmäärä pienenesi huomattavasti. Kommentit olivat opettajien keskuudessa yksimielisiä, että paperisilla lomakkeilla SDQ-kyselyä ei ole järkevää tehdä, mutta sähköisen lomakkeen ja automaattisen tulosten keräämisen myötä kysely tuntuisi mielekkäämmältä kaikkien osapuolten kannalta.

Paperisissa kyselylomakkeissa oli myös toinen merkittävä ongelma, johon opettajat tahtoivat kaupungilta yhteisen linjauksen, oli lomakkeiden arkistointi-ongelma. Koska kyselyt sisältävät oppilaasta ja perheestä henkilökohtaisia tietoja, lomakkeiden arkistoinnissa tulee olla huolellinen, etteivät ne joudu ulkopuolisten ihmisten käsiin. Kuitenkaan mitään yhteistä linjausta ei vielä lukuvuonna 2012–2013 ollut, joten opettajat joutuivat ratkaisemaan säilytysasian jokainen erikseen ja omalla tavallaan. Pääosin opettajat kertoivat säilyttäneensä kyselyitä luokassaan lukollisessa kaapissa, mutta esimerkiksi oppilaiden siirtyessä toiseen kouluun, oli suurena kysymyksenä, mitä lomakkeille sitten pitäisi tehdä. Myös tämän arkistointi-ongelman takia opettajat tahtoivat sähköisen kyselylomakkeen mahdollisimman pikaisesti käyttöön.

Etenkin opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat vieroksuivat sitä, että hyvinvointioppimisen hanke lähti kovin voimakkaasti SDQ-kysely edellä liikkeelle.

”Ylipäättänsä tää hyvinvointihanke on arvokas, ja mun mielestä sellainen asia, mitä on hyvä viedä eteenpäin. Mutta tää hyvinvointihanke, jos se ajatellaan, että se on koko maan kärkihankkeita valtakunnan tasolla, niin se lähti väärästä päästä. Että se lähti tällainen SDQ-kysely, tällainen tutkimus edellä!” (Opettaja B)

Opettajien mielestä hyvinvointioppimisen hanke on ensisijaisen tärkeä, mutta opettajat tahtoisivat ennemminkin viedä hanketta siihen suuntaan, millä tavoin oppilaiden ja perheiden hyvinvointia voidaan parantaa. Nyt opettajat kokivat, että hyvinvointioppimisen hankkeen puitteissa vain selvitetään, miten oppilaat voivat, mutta opettajilla ei ole konkreettisia apukeinoja tukea oppilaita voimaan paremmin. Sen lisäksi opettajat kokivat, että vaikka mittari selvittää lasten hyvinvointia, kyselystä ei kuitenkaan käy ilmi syitä, miksi lapsi voi pahoin. Opettajat halusivat viedä hanketta eteenpäin niin, että itse hyvinvoinnin tukeminen tulisi näkyvämpänä osana mukaan projektiin, eikä pelkästään lapsen hyvinvoinnin kartoittaminen.

Hyvinvointioppimisen hanke herätti myös kysymyksiä siitä, mikä on koko hankkeen varsinainen tarkoitus. Kuten monessa kohtaa opettajat totesivat, hanke itsessään on tärkeä, mutta siitä huolimatta opettajat eivät olleet varmoja siitä, mikä on kaupungin lopullinen tarkoitus toteuttaa näin laaja-alaista hanketta. Opettaja D kommentoi asiaa seuraavasti:

”Aina oon miettinyt sitä tässä pyörässä mukana olleena (kehittäjäopettajana), että miksi se pyörä pyörii. Et vähän tuntuu siltä, että on se suunta hukassa. Edelleen. Mihin sillä loppuviimein pyritään? Et onks se sitä, että kuulostaa hienolta, että Jyväskylä on siinä ja siinä mukana?” (Opettaja D)

Lisäksi opettajilla oli selkeästi pelko siitä, että minkälainen tulevaisuus koko hyvinvointioppimisen hankkeella on. Opettajilla oli selkeä huoli siitä, että koko hanke hautautuu tulevaisuudessa muiden hankkeiden alle. Eli kaupunki ensiksi resursoi aikaa ja rahaa hankkeeseen, ja sitä kehitetään kiireisellä aikataululla eteenpäin, mutta jossain vaiheessa kaikki unohtuu uusien hankkeiden ja projektien myötä.

”Tässä hankeyhteiskunnassa, niin kahden vuoden päästä viimeistään on rinnalla myös muita yhtä tärkeitä hankkeita. Et sit me opettajat ollaan aivan hirvittävässä tämmösessä hankeähkyssä. YT:t on täynnä sitä, että mitäs sieltä kuuluu, mitäs täältä kuuluu ja mitäs tuolta kuuluu. Kaikki on hyviä, mutta mihinkään ei oo aikaa oikeestaan käydä kunnolla läpi.” (Opettaja D)

Opettajien selkeä viesti kaupungille ja hankkeen vetäjille oli, että nyt kun hyvinvointioppimista on lähdetty ajamaan Jyväskylässä eteenpäin, niin se tulee tehdä kunnolla ja suunnitelmallisesti, ja kun raamit ovat kasassa, toteutuksen tulee jatkua myös tulevaisuudessa. Pysyvyys tuli monessa hyvinvointioppimisen hanketta palautteessa ja haastatteluissa esille.

Hyvinvointioppimista kokonaisuudessaan tarkastellessa opettajat esittivät toiveen siitä, että kaupungissa olisi resursseja satsata henkilökunnan hyvinvointiin. Kun henkilökunta ja työyhteisö voivat hyvin, se heijastuu lapsiin ja heidän hyvinvointiin. Ensinnäkin koulutilojen kuntoon toivottiin kohennusta, sillä sisäilmaongelmista kärsivät niin lapset kuin aikuiset. Opetustilat koettiin myös ahtaiksi suurille ryhmille. Näiden lisäksi opettajat toivoivat, että koulupäivistä saataisi pahin kiireen tuntu poistettua. Opettajien toiveena olisi saada opetus suurempiin kokonaisuuksiin, ja eräs haastateltu opettaja konkretisoi asiaa sillä, että 45 minuutin oppitunneista päästäisiin pidempiin oppimistuokioihin. Lisäksi opettajat toivoivat sitä, että oppiainerajat eivät olisi niin jyrkät kuin tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ne ovat. Lisäksi opettajat toivoisivat, että vanhempia saataisi sitoutettua koulutyöhön nykyistä paremmin.

”Kyllä se vanhempien vastuu, vanhempien sitoutuminen, ja vanhempia pitäis saada enemmän mukaan tänne arkipäiviin. Et tulis semmosta kulttuuria enemmän, et ne tulis. Että ne ei tulis tänne seuraamaan tai heillä ei olis kynnys tulla tänne seuraamaan opetusta, vaan että he tulis vaikka vapaaehtoistyöhön.[...] Yhteisöllisyyttä. Se tuo hyvinvointia.” (Opettaja C)

Yhteenvetona voisi sanoa, että hankkeen onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää on selkeä ohjeistus ja yhtenäiset toteutustavat ja linjaukset koko kaupungin kesken. Opettajat toivoivat myös ohjeistusta siihen, minkä verran aikaa SDQ-kyselyn läpikäymiseen tulisi käyttää arviointikeskusteluissa aikaa, ja millä tavoin kaupunki toivoo, että mittaria käsitellään. Tällä hetkellä työtavat olivat hyvin erilaiset opettajasta riippuen, sillä osa käytti kyselyä vain keskustelurunkona, osa opettajista kävi hyvinkin yksityiskohtaisesti eri kysymyksiä läpi.

Mielestäni Opettaja A:n kommentti kuvaa erinomaisesti sitä, miksi jotkut koulut kokivat hankkeen negatiivisesti, ja minkä takia joissakin kouluissa onnistuttiin alusta lähtien. Kommentti tiivistääkin hyvin avain asiat, joihin kaupungin on hanketta kehitettäessä kiinnitettävä huomiota:

”Mä toivon, että kaikille tulis ihan yhtä hyviä kokemuksia siitä kuin meidän talossa. Että meillä tietenkin on ollut varmaan monessa suhteessa helpompi lähteä koko porukalla heti vetämäänkin tätä, koska meistä oli niin iso määrä ihmisiä siellä koulutuksessa, että meillä oli semmonen hyvä ilmapiiri ja hyvä vastaanotto tälle hommalle. Ja me tiedettiin heti, mistä on kyse, että me saatiin ihan oikeaa informaatiota. Että mun mielestä informaatiopulaa on ollut ihan selkeesti monilla kouluilla, et heille on vaan törkkästy tämä ja sanottu, että tehkää tuo, ja sitten ei oo oikein ollut selvillä, että minkä takia taas lisää työtä. Että ei se lähtenyt ehkä ihan hyvin joka paikassa liikkeelle.” (Opettaja A)

Kun koulutuksesta, kaupungin yhteisistä linjauksista ja opettajien työmäärän pysymisestä kohtuullisena huolehditaan asianmukaisesti, hanke koetaan mielekkäänä, ja uskoakseni opettajien suhtautuminen muuttuu vielä nykyistä myönteisemmäksi. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on

kuitenkin huomioitava, että hanke on ollut vasta pilottivaiheessa, eli sen ei olekaan ollut tarkoitus olla täysin valmis ja ehjä kokonaisuus, joten tästä syystä hyvinvointioppimisen projekti kehittyy ja muuttaa muotoaan tulevaisuudessa.

”Sillä tavalla mä kyllä plussan puolelle varmasti niinku käännyn, että nyt on semmonen odottava homma, et mitä saadaan ens syksyyn mennessä aikaseks.” (Opettaja C)

Kuten Opettaja C sanoi, kaikesta palautteesta ja kaikilta osin ei niin positiivisesta suhtautumisesta huolimatta opettajilla tuntuu olevan odottava tunnelma, mihin suuntaan hyvinvointioppimisen hanke kehittyy, ja miten hanketta saadaan organisoitua eteenpäin ennen lukuvuoden 2013–2014 arviointikeskusteluja.

9.4 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimustulokseni osoittavat, että opettajien enakkokäsitykset hyvinvointioppimisen kohtaan olivat riippuvaisia siitä, millä tavoin hanke kouluyhteisölle esitettiin, ja minkälaista informaatiota opettajat hankkeesta saivat. Opettajien alkusuhtautuminen oli sitä negatiivisempaa, mitä vähemmän he saivat tietoa, ja toisaalta myönteiset alkuasenteet olivat niillä opettajilla, jotka perehdytettiin hankkeeseen ja hyvinvointimittarin käyttöön etukäteen. Lisäksi kiireinen aikataulus lisäsi opettajien vastustusta SDQ-kyselyn toteuttamista kohtaan, sillä osalla opettajista oli vain muutama viikko aikaa tutustua uuteen menetelmään, ja toteuttaa se ennen arviointikeskustelujen alkamista. Mitä enemmän koulusta oli opettajia hyvinvointioppimisen koulutuksissa ja kehittäjäopettajina, sen paremmin kouluissa muut opettajat saivat tietoa hankkeen etenemisestä, ja työ- ja toteutustavoista. Osa kouluista ei ollut osallisina näihin koulutuksiin ollenkaan, joten tiedon puute oli ilmeinen. Niissä kouluissa, jotka olivat olleet mukana pienessä pilottikokeilussa lukuvuonna 2011–2012, suhtautuminen oli myönteisempää, ja heillä olivat paremmat lähtöasetelmat lähteä toteuttamaan isoa pilottia lukuvuonna 2012–2013, sillä tiedottamisesta oli huolehdittu näissä kouluissa paremmin.

Opettajien suhtautuminen hyvinvointioppimisen hanketta kohtaan parani tiedonkulun parantumisen myötä. Kehittäjäopettajilla oli suuri vaikutus myönteisemmän ilmapiirin luomisessa. Opettajat näkivät, että Jyväskylän kaupungin opetustoimella ja aluerehtoreilla on suuri vastuu hankkeen onnistumisen kannalta, sillä tiedottamisen tulee tapahtua asiallisesti ja jokaiselle koululle yhtäläisellä tavalla tarpeeksi väljällä aikataululla, jotta opettajilla on mahdollisuus tutustua aiheeseen rauhassa. Kiire ja ontuva tiedonkulku lisäsivät opettajien vastustusta hanketta kohtaan, vaikka aiheena hyvinvointioppiminen koettiin opettajien keskuudessa erittäin tärkeänä.

Opettajat löysivät monia hyviä puolia SDQ-kyselystä. Eniten opettajat kommentoivat sitä, että SDQ-kyselyn myötä arviointikeskusteluissa on helppo aloittaa keskustelu, ja arviointikeskustelu toimii loistavana pohjana niille asioille, joita arviointikeskusteluissa halutaan käydä läpi. Opettajat kommentoivat, että kyselyn myötä arviointikeskusteluissa päästiin antoiisiin keskusteluihin, ja kyselyn avulla opettajat pystyivät nostamaan sellaisiakin asioita esille, joista muuten olisi vaikea puhua. Lisäksi SDQ-kysely sai kiitosta siitä, että kyselyn myötä opettajan on pysähdyttävä jokaisen oppilaan kohdalle, ja jokainen oppilas tulee huomioiduksi. Lisäksi kyselyn avulla oppilaasta saattaa paljastua sellaisia asioita, joita opettaja ei muuten tietäisi oppilaastaan. Kysely tuo myös vanhemmat lähemmäksi opettajaa, ja parhaimmillaan kyselyn koettiin olevan erinomainen keino parantaa kodin ja koulun yhteistyötä, sekä tukea vanhemmuutta. Samalla opettajan roolin koettiin muuttuvan, ja tämä roolinmuutos koettiin sekä positiivisena että haasteellisena asiana. Viimeistään SDQ-kyselyn myötä opettaja tulee tietoiseksi sellaisista asioista, jotka eivät ole kuuluneet perinteisesti opettajan työhön. Opettajat peräänkuuluttivat moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä, jotta opettajat eivät jää mahdollisesti vaikeidenkin asioiden kanssa yksin. Opettajat näkivät, että tulevaisuudessa SDQ-kyselyn avulla voidaan saada tietoa koko populaatiosta, ja useamman vuoden toteutuksen jälkeen tuloksista on kenties nähtävillä yhteiskunnallisten muutosten vaikutus lasten ja nuorten hyvinvointiin. SDQ-kysely koettiin voimakkaasti kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevaksi menetelmäksi.

Ennakkokäsitysten ja alun ontuvan toteutuksen lisäksi opettajat löysivät SDQ-kyselystä paljon asioita, joihin he toivoivat tulevaisuudessa parannusta, kun hanketta kehitetään eteenpäin. Vanhempien kohtaaminen koetaan vielä nykypäivänäkin vaativana asiana. SDQ-kyselyn myötä arviointikeskusteluissa nousee esille sellaisia asioita, jotka voivat olla perheen sisällä hyvinkin henkilökohtaisia. Tämän opettajat kokivat vaativana, ja valmistautuminen arviointikeskusteluihin etukäteen oli ensiarvoisen tärkeää. Opettajien puheissa nousi esille, että joitakin kyselyssä esille nousevia asioita ei voinut nostaa arviointikeskustelussa lainkaan esille, sillä osa asioista oli sellaisia, joita ei ole hyvä käydä oppilaan kuullen läpi. Oppilaan rooli keskustelijana myös puhutti, sillä arviointikeskustelussa olisi tarkoitus saada myös oppilaan ääni kuuluviin, mutta käytännössä opettajat kokivat, että arviointikeskustelut olivat pääosin vanhempien ja opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita, ja oppilas oli kuuntelijan roolissa.

Opettajat kokivat SDQ-kyselystä tulevan kohtuuttoman paljon ylimääräistä työtä opettajille. Opettajille syntyi ylimääräistä työtä lomakkeiden tulostamisesta, teettämisestä oppilailla ja omien lomakkeiden täyttämisestä, pisteyttämisestä ja tulkitsemisesta. Suoraan SDQ-kyselystä syntynyt niin sanottu ylimääräinen työ arvioitiin olevan noin 4–6 tunnin luokkaa. Opettajat olivat närkästyneitä näin suuresta lisätyöstä, sillä he eivät saaneet siitä mitään korvausta. Kuitenkin jo

pilottikoulujen kokemusten myötä on huomioitava, että kun SDQ-kysely rutinoituu koulun arkeen, sen käyttö nopeutuu, eikä työn määrää jatkossa ole näin suuri. Kuitenkin myös OAJ Keski-Suomi on ottanut kantaa opettajan työ määrän kasvuun ja siihen, että kasvavasta työ määrästä tulee maksaa korvaukset opettajille.

SDQ-kyselylomake koettiin haastavaksi etenkin nuorten oppilaiden kanssa. Kysymykset olivat alle 9-vuotiaille vaikeaselkoisia, ja opettajien mukaan väärinymmärryksiä tuli paljon. Lisäksi lomakkeen ulkomuoto oli haastava etenkin nuorille oppilaille ja oppilaille, joilla on hahmottamisessa ongelmia. Opettajat toivoivat, että lomake olisi tulevana vuosina alkuperäistä SDQ-kyselylomaketta vastaava, eli yhden sivun mittainen. Tänä vuonna asettelun takia kysymykset menivät kahdelle sivulle. Lisäksi opettajat toivoivat, että nykypäivänä tällaisen kyselyn tulisi ehdottomasti olla sähköisessä muodossa, jotta myös tarkastaminen nopeutuisi. Tällöin opettajien manuaalinen käsityö jäisi pois, kun sähköinen lomake tekisi pisteytykset opettajien puolesta. Samalla luokka- ja koulukohtaiset yhteenvedot olisivat mahdollisia.

Opettajat toivoivat myös selkeyttä siihen, mitkä ovat ne jatkotoimenpiteet sitten, kun jonkun oppilaan kohdalla huoli herää, ja niin sanottu huolipisteraja ylittyy. Tänä lukuvuonna käytänteet vaihtelivat hurjasti koulusta riippuen. Joissakin kouluissa kaikki huolioppilaat ohjattiin Oppilashuoltoryhmän kautta eteenpäin, osassa kouluista nämä huolioppilaat jäivät vain tarkkailuun ilman varsinaisia jatkotoimenpiteitä. Koska linjaus ei ollut kaupungin toimesta yhtenäinen, eivät opettajat tienneet, mitkä ovat ne konkreettiset toimenpiteet, mitä halutaan tehtävät. Lisäksi opettajat pelkäsivät muun muassa OHR:n kuormittumista.

Yleinen palaute opettajilta oli, että SDQ-kysely on työkaluna hyvä, ja sen toteuttaminen on kohtuullisen helppoa, mutta eteenkään luokanopettajalle kysely ei tuo työ määrään nähden riittävästi uutta tietoa oppilaista. Kun luokanopettaja on useamman vuoden samojen oppilaiden kanssa, oppilaantuntemus on jo ilman kyselyä hyvää. Opettajat toivoivatkin, että SDQ-kyselyä ei toteutettaisi joka vuosi, vaan mukaan valittaisiin esimerkiksi tietyt luokka-asteet, ja lisäksi kysely olisi hyvä toteuttaa silloin, kun opettaja saa uuden luokan opetettavakseen.

Tutkimustuloksissa siis korostui SDQ-kyselyn hyvät puolet, mutta samalla kysely tuntui työläältä. Selkeät linjaukset ja ohjeistukset ovat ensiarvoisen tärkeitä tällaista hanketta toteutettaessa, sillä epävarmuus syö motivaatiota tutustua uusiin työtapoihin.

9.4.1 Hankkeeseen tehdyt muutokset lukuvuodelle 2013–2014

Hyvinvointioppimisen hankkeen ollessa pilottivaiheessa on luonnollista, että työtavat muuttuvat ja parantuvat käyttökokemusten ja palautteiden myötä. Tehdessäni opinnäytetyötäni,

hyvinvointihanke oli niin sanotussa ”iso pilotti” –vaiheessa, josta projektikoordinaattori oli kerännyt palautetta, jota myös minä käytin osana tutkimusaineistoani. Nyt lokakuussa 2013 on projektipäällikkö Tarja Tuomainen lähettänyt kaupungin henkilökunnalle ohjeistuksen lukuvuoden 2013–2014 hyvinvointikeskustelujen pitämistä varten. Arviointikeskustelut sijoittuvat tänä lukuvuonna porrastetusti ajalle 18.11.–16.12.2013 (6., 7. ja 9. vuosiluokat) ja 3.–21.2.2014 (1. ja 3. vuosiluokat). Kuten aikataulustakin voi huomata, palautteiden myötä on päätetty, että tulevana lukuvuonna SDQ-kysely teetetään vain valikoiduille vuosiluokille, eikä joka vuosiluokalle, kuten tutkimukseni aikana tehtiin. Näin vältetään päällekkäisyyttä kouluterveyskyselyn kanssa, joka toteutetaan viidennellä luokalla. Samalla opettajien työtaakkaa helpotetaan, ja tutkimustuloksissakin esitetyn ”turhan työn” tuntua vähennetään, kun tutuille oppilaille ei samaa kyselyä tarvitse joka vuosi toteuttaa. Suuri positiivinen muutos on myös sähköisen lomakkeen toteutuminen, joka otetaan käyttöön Wilma –järjestelmän kautta. Kaupunki on luvannut ottaa kantaa myös siihen, millä tavoin SDQ-kysely koulu- ja luokkakohtaisesti arkistoidaan. Kuten tutkimustuloksistani voi huomata, arkistointi oli monen opettajan huolena. Uskon, että yhteisellä linjauksella ja sähköisellä kyselylomakkeella tämä arkistointiasia saadaan nykyistä paremmin järjestykseen. Kuten tästä tutkimuksestakin voi huomata, ei hyvinvointioppimisen hankkeella ja Vahvuudet ja Vaikeudet –kyselyllä (SDQ) ole ollut selkeää nimitystä, jolla hanke ja kysely olisi yhteisesti kulkenut. Kaupunki on kevään 2013 aikana linjannut, että SDQ-kysely kulkee lyhennettynä VaVa –kyselynä. Suomenkielinen nimi selkeyttää keskustelua hyvinvointihankkeesta ja –kyselystä. Olisin itsekin tutkimusta tehdessäni toivonut selkeää nimitystä kyselylle, sillä kaikki nämä eri termit kulkevat opinnäytteessäni sekaisin.

Aiheen parissa pitkään työskennelleenä on ilo huomata, että hanketta on jo nyt pienessä ajassa viety huomattavasti eteenpäin siitä, missä vaiheessa se oli tehdessäni opettajien haastatteluita vuoden alkupuolella 2013. Jo näillä muutoksilla opettajien työn määrä luultavasti tulee kevenemään, ja sen myötä suhtautuminen muuttunee entistä myönteisemmäksi opettajien keskuudessa. Kuitenkin osa opettajien palautteissa esille nousseista kysymyksistä on vielä ratkaisematta, ja toivon tämän opinnäytetyön osaltaan auttavan hankkeen kehittämistä, kun opettajien käyttökokemukset on saatu koottua yhteen, ja opettajien mielipiteet menetelmän käytöstä tuotu kuuluviin.

10 POHDINTA

Oppilasarviointi on ollut vuosien ajan puheenaiheena ja koulumaailman tutkimuskohteena. Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä nähdään oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8), ja se nähdään erittäin arvokkaana, mutta samanaikaisesti myös haastavana. On mielenkiintoista päästä seuraamaan oppilasarvioinnissa tapahtuvia muutoksia, jotka selvästi heijastuvat yhteiskunnallisten muutosten ja uusien kouluun asetettavien tavoitteiden myötä. Koulua ei enää nähdä vain paikkana, jossa opiskellaan tiedollisia ja taidollisia asioita, vaan koulun rooli ja samalla opettajan rooli on muuttunut kokonaisvaltaisen kehityksen tukijaksi yhdessä muiden kasvatusalan ammattilaisten ja perheiden kanssa. (Luukkainen 2005.) Tämän haasteen edessä kouluun tuodaan uusia työtapoja ja toimintamalleja, joiden avulla nykykoulu pystyy tehtävänsä toteuttamaan. Hyvinvointioppimisen hanke lähti pyörimään Jyväskylän kaupungissa, jotta kouluilla olisi tulevaisuudessa menetelmä, jolla kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja hyvinvointiin voidaan paneutua.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millä tavoin tämänkaltaisen uusi työkalu, joka haastaa opettajan roolin uudeksi, otetaan opettajakunnassa vastaan. Koska hyvinvointioppimisen hanke on uusi, eikä SDQ-kyselyä ole vielä käytettyä Suomessa opetustoimen puolella, oli myös mielekästä kerätä opettajilta käyttökokemuksia siitä, minkälaisena he kokivat uuden menetelmän käyttöönoton ja toteutuksen. Samassa yhteydessä oli luonnollista pohtia sitä, millä tavoin hanketta olisi syytä viedä eteenpäin, jotta hyvinvointioppiminen tulisi tulevaisuudessa mukaan jokapäiväiseen koulutyöhön. Kuten tutkimustulokset osoittavat, oppilaiden hyvinvoinnista puhuminen ja hyvinvointiin panostaminen koetaan opettajien keskuudessa äärettömän tärkeältä, ja opettajat kokevat konkreettisen työkalun olevan erinomainen asia, kun keskusteluun halutaan nostaa hyvinvointiin liittyvät asiat vanhempien kanssa esille. Toisaalta opettajat kokevat työn määrän kasvun kohtuuttomana kaiken muun työn lisänä, jota opettajille on lähivuosina varsinaisen opetustyön lisäksi tullut. Tutkijana tulkitsin opettajien hyvistä perusteluista huolimatta opettajien puheiden heijastavan myös muutosvastarintaa, joka on luonnollista silloin, kun työn

määrä lisääntyy ilman korvausta. Tulkintani tueksi vastaavia piirteitä on löytynyt muistakin tutkimuksista (esim. Syrjäläinen 1997, 105).

Peruskoulunopettajat ovat pedagogisesti melko konservatiivisia ja etäisiä suhteessaan oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Suomalainen opettaja ei tutkimusten mukaan kannan niin voimakkaasti huolta henkilökohtaisesta, luottamuksellisesta ja läheisestä suhteesta oppilaisiinsa ja heidän koteihinsa kuin esimerkiksi muut pohjoismaalaiset opettajat. (vrt. Simola 2004, 78–81.) Näistä Simolan lausahduksista voi päästä päätelmään, että suomalaiset opettajat sellaisia uusia työtapoja vastaan, jotka muuttavat heidän asemaansa opettajana. Tutkijana en kuitenkaan havainnut opettajien puheissa tämän suuntaisia piirteitä muutosvastarinnan syyksi. Mielestäni opettajat puhuivat opettajan roolin muuttumisesta hyvin positiiviseen sävyyn, vaikkakin monen mielestä muutos tuo työnkuvaan uusia haasteita. Koen, että suomalainen opettajuus on muuttumassa lähemmäksi muita pohjoismaita, enkä ainakaan oman tutkimusaineistoni perusteella pysty allekirjoittamaan Simolan näkemystä konservatiivisista tai etäisistä suomalaisopettajista.

Silloin tällöin mediassa otetaan kantaa opettajan työajan muuttamisesta niin, että opettajille tulisi käyttöön kokonaistyöaika. Opettajien kokonaistyöajalla saattaisi olla vaikutusta siihen, että koulukulttuuri muuttuisi vähitellen yhteistoiminnallisemmaksi eri toimijoiden välillä (Naukkarinen 2005, 25). Koska SDQ-mittarin käyttöönotto herätti paljon negatiivisia tunteita juuri ajankäytöllisten ongelmien ja työn korvausten vuoksi, tulevaisuudessa näkisin, että opettajan kokonaistyöajan käyttöönotto voisi tuoda ratkaisun tähän ongelmaan. Samalla opettajan työaika olisi selkeämmin hahmotettavissa, kun opettaja olisi työpaikallaan kokonaistyöajan puitteissa, ja vapaa-aikana kotona ei enää töitä tarvitsisi tehdä. Toisaalta tulevana luokanopettajana itse en ole täysin varauksettomasti kannattamassa opettajan kokonaistyöaikaa, vaikka monenlaiset työaikoihin liittyvät ongelmat sen avulla saataisiin ratkaistua. Kokonaistyöaikaan siirryttäessä tulisi myös muistaa, että näin suuri muutos opettajien palkkauksessa vaatii myös kunnalta paljon resursseja ja rahaa.

Tehdessäni kandidaatintutkielmaa vuonna 2011 arviointikeskusteluista, haastattelin tutkimustani varten kolmea luokanopettajaa. Aiheenani oli arviointikeskustelujen pitäminen opettajan näkökulmasta. Tällöin tutkijana minut yllätti opettajien erittäin myönteinen suhtautuminen arviointikeskustelujen pitämiseen. Kandidaatintutkielmassani opettajat perustelivat myönteisyyttä arviointikeskusteluja kohtaan sillä, että vanhempien ja oppilaiden kanssa kasvotusten on huomattavasti helpompi kertoa asiat perusteellisemmin, ja kuvailla, mitkä osa-alueet oppilaalla sujuvat ja missä on vielä parannettavaa kuin kirjallisessa arviossa. Tällöin havaitsin, että arviointikeskustelujen pitämisen yleistyessä alkaa opettajakunnan keskuudessa tapahtua pientä asennemuutosta. Arviointikeskusteluja ei enää nähdä pelkkänä lisätyötaakkana,

jotka pidentävät opettajien työpäivää, vaan hyvänä mahdollisuutena edistää oppilaan kehitystä, ja toteuttaa myös kodin ja koulun yhteistyötä. Kun pääsin muutama vuosi myöhemmin tutkimaan opettajien käyttöönotkokokemuksia sellaisesta menetelmästä, mitä opettajat eivät aikaisemmin ole käyttäneet, oletin kandidaatin tutkielmani tutkimustulosten pohjalta suhtautumisen olevan myönteisempää, kuin mitä se todellisuudessa olikaan. Toisaalta tutkimustuloksista on vedettävissä johtopäätös, että itse menetelmää kohtaan suhtautuminen oli joko myönteistä tai vähintäänkin neutraalia, mutta käyttöönotto ei opettajien mielestä toteutunut niin hyvin kuin he olisivat toivoneet. Tämän takia tutkimustulokseni ovat monelta osin kielteisesti suuntautuneita. Kuitenkin tutkimustuloksia raportoidessani olin hyvilläni siitä, että moni asia, minkä opettajat kokivat kielteisenä, on korjattavissa, kun hanketta viedään lähivuosina eteenpäin. Opettajien vastustus ei missään vaiheessa kohdistunut hyvinvointioppimisen hankkeeseen itsessään, vaan aihepiiri oli jokaisen mielestä tärkeä ja tervetullut osa koulun arkeen. Uskon myös, että kun yksittäisten opettajien suhtautuminen saadaan myönteisemmäksi hanketta kohtaan, se heijastuu samalla koko työyhteisöön, ja ilmapiirin muutos osaltaan helpottaa opettajia ottamaan tämän kaltainen työtehtävä vastuulleen.

Suuri kysymys hyvinvointioppimisen hanketta kehitettäessä tulee olemaan se, miten otetaan hyvinvointioppimisen puhe mukaan koulumaailmaan ja koulun arkeen opetussuunnitelman puitteissa. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ei anna tilaa hyvinvointipuheelle, eikä etenäkään hyvinvointioppimiseen liittyvien hankkeiden mukana tuomiin projekteihin. Tällä hetkellä näyttää myös siltä, että valmisteilla oleva uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, OPS 2016, ei tee poikkeusta opetussuunnitelman suhteen. Toisin sanoen hyvinvointioppimiselle ei käytännössä varata sille merkittyä aikaa, jossa hyvinvointioppimista voitaisi opetussuunnitelman puitteissa oppilaiden kanssa käydä läpi. Alustavissa suunnitelmissa hyvinvointi on nostettu esille lausein:

”Hyvinvoinnin näkökulma ulottuu kaikkeen toimintaan koulun arjessa ja ohjaa jokaisen työskentelyä. Tavoitteena on koko kouluyhteisön ja jokaisen yksittäisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Tämä edellyttää oppilaan aitoa kohtaamista, välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta, ohjausta ja varhaista tukea. Oppilasta kuunnellaan ja rohkaistaan löytämään omat vahvuutensa ja voimavaransa. Koulun vuorovaikutussuhteissa korostuvat yhteisöllisyys, avoimuus, luottamus ja kuunteleminen sekä hyvät tavat.” (Opetushallitus 2012, 19.)

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvinvointi nousee esille siis vastaavin sanoin, mitkä ovat tavoitteena myös Jyväskylän kaupungin hyvinvointioppimisen hankkeessa.

Samoja asioita myös opettajat toivoivat koulujen arkeen. Lisäksi opetussuunnitelman luonnos toteaa, että *”Yhteistyössä kotien kanssa kehitetään toimintatapoja ja rakenteita, jotka lisäävät hyvinvointia ja ohjaavat terveyttä edistävään elämäntapaan ja arjenhallintaan.”* (Opetushallitus 2012, 19.) Juuri tähän missioon hyvinvointioppisen hanke ja Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmä, eli SDQ –kysely, vastaavat. Tulevana luokanopettajana pohdin, että vaikka uusi opetussuunnitelma tuo mahdollisuuden keskittyä nykyistä paremmin oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen, eikä hyvinvointioppimiselle raivata tilaa minkään oppiaineen tai oppimiskokonaisuuden sisälle, toteutukselle ei yksinkertaisesti pystytä varaamaan riittävästi aikaa. Kyseiset tavoitteet tulevat löytymään uuden opetussuunnitelman ensimmäisistä luvuista, joissa yleisesti määritellään perusopetuksen ja koulujen tavoitteet ja toimintakulttuurit. Jos uuden opetussuunnitelman oppiainesisällöt ovat yhtä laajat kuin tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman perusteiden (2004), viesti on kentältä se, että oppiainesisältöjen lisäksi aikaa ei jää yleisten tavoitteiden toteuttamiselle. Lisäksi tällä hetkellä, kun voimassa on nykyinen opetussuunnitelman perusteet ainakin muutaman vuoden, ei opetussuunnitelmassa ole hyvinvointioppimiselle varattuna minkäänlaista tilaa kouluissa sitä toteuttaa. Näin opettajat kokevat, että he toteuttavat hyvinvointioppimista omissa kouluissaan ja luokissaan vasten opetussuunnitelmaa, ja siihen käytetty aika on pois opetussuunnitelmassa määritellyiltä sisällöiltä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin normi, jota koulutuksen järjestäjät joutuvat lain puitteissa noudattamaan (Opetushallitus 2013d). Lisäksi opettajat ovat velvoitettuja noudattamaan opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 4). Hyvinvointioppimista käsitellessä koulussa omien luokkiensa kanssa, opettajat siis eivät pysty noudattamaan opetussuunnitelmaa, vaikka opetussuunnitelman noudattaminen on pakollista.

Muun muassa näiden pohdintojen kautta on helppo miettiä, minkälaiset jatkotutkimusmahdollisuudet minua kiinnostaisivat hankkeen pohjalta. Luonnollisin tie olisi lähteä seuraamaan hankkeen etenemistä lähivuosina, kun lukuvuoden 2012–2013 ”iso pilotti” on saatu päätökseen, ja hyvinvointioppimisen hanke tulee vuotuisen käyttöön. Mielekäästä olisi tehdä muutaman vuoden päästä oman tutkimukseni kaltainen opettajien kokemuksia kartuttava tutkimus, ja peilata tutkimustuloksia omiin tutkimustuloksiini. Jyväskylän kaupunki on linjannut lukuvuodelle 2013–2014 arviointikeskustelujen olevan hyvinvointikeskusteluja. Olisi mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin tämä muutos vaikuttaa keskustelujen sisältöön, ja miten jatkossa toteutetaan oppilaan taidollinen arviointi, jos koko keskustelun luonne muutetaan hyvinvointia tukeväksi. Myös vanhempien ja oppilaiden kokemukset SDQ-kyselyn käytöstä ja siitä nousevista aihepiireistä olisi mielenkiintoisia tutkimuskohteita, koska hyvinvointimittarin käyttö

on koulumaailmassa uutta, eikä tutkimusaineistoa vielä ole saatavilla. SDQ-kyselystä olisi mahdollista tehdä myös monia muita tutkimuksia, ja itseäni tutkijana kiinnostaisi seurata esimerkiksi niitä oppilaita, jotka ovat kyselyn perusteella ”huolioppilaita”. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten oppilaita, joista on SDQ-kyselyn perusteella herännyt huoli, on tuettu. Tällainen tutkimus vaatisi luonnollisesti useamman vuoden seurannan. Myös oppilaan, vanhempien ja opettajan SDQ-kyselyn vastauksien eroavaisuuksia olisi antoisaa tarkastella, ja etsiä syitä, mistä eroavaisuudet johtuvat. SDQ-kysely ja Jyväskylän kaupungin hyvinvointioppimisen hanke tarjoaa uutena hankkeena lähes rajattoman mahdollisuuden jatkotutkimuksille, ja itse tutkijana toivon, että tulevaisuudessa näihin tutkimusmahdollisuuksiin tartuttaisiin.

Kun lähdin toteuttamaan tutkimustani, kiinnosti minua ensisijaisesti se, millä tavoin opettajat ottavat uuden hankkeen koulumaailmassa vastaan, varsinkin kun se tuo haasteen opettajan roolin muutoksesta. Ennakkokäsityksenäni oli, että SDQ-kyselyä ei oteta vastaan pelkästään positiivisella asenteella, mutta syyt suhtautumisen kielteisyyteen olivat epäselviä. Koen, että haastattelujen ja kirjallisen palauteaineiston perusteella löysin suurimmat syyt siihen, miksi opettajat kokivat kyselyn negatiivisena. Toisaalta olen iloinen siitä, kuinka paljon opettajat nostivat SDQ-kyselyn hyviä puolia esille, ja nämä hyödyt olivat sellaisia, joilla on todella merkittävä oppilaan hyvinvointia tukeva vaikutus. Tutkijana olen tyytyväinen siihen, että opettajat näkivät hyvinvointioppimisen hankkeen ja SDQ-kyselyn tärkeänä, vaikka se herätti myös kielteisiä tuntemuksia. Lisäksi ilahduin, miten positiivisena opettajat kokivat opettajan roolin muutoksen, vaikka he myönsivät sen tuovan suuria haasteita opettajan työhön. Roolin muutosta ei kuitenkaan nähty kielteisenä, joten kenties suomalaisen opettajuuden kenttä on muuttumassa lähemmäs oppilasta. Tutkimukseni myötä koen saaneeni sekä itselleni että koko Jyväskylän kaupungille arvokasta tietoa hyvinvointioppimisen hankkeesta, ja toivon tutkimukseni kohottavan opettajien suhtautumista positiiviseen suuntaan aineiston opettajien myönteisten kokemusten myötä. Ainakin itse tulevana opettajana uskallan omien tutkimustulosteni myötä tarttua SDQ-kyselyyn rohkeasti ja avoimin mielin, jos jonakin päivänä itse pääsen toteuttamaan kyselyn luokallani. Samalla toivon, että tutkimuksessani esille nousseet epäkohdat tiedottamisen ja yhteisten linjausten puuttumisen myötä herättäisivät hankkeen koordinaattorit pohtimaan, mitkä olisivat ne tärkeimmät kehittämisen kohteet, jotta hyvinvointioppiminen saadaan koko perusopetuksen kantavaksi hankkeeksi, ja siitä saatu hyöty koettaisiin työmäärään verrattuna vähintään kohtuullisena. Uskon, että hanketta kehittämällä hyvinvointioppiminen on jonakin päivänä Jyväskylän kaupungissa luonnollinen osa koulujen arkea ja oppilasarviointia.

10.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava koko tutkimusprosessia, ja kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen toimintansa. Tästä syystä laadullinen tutkimus on usein luonteeltaan henkilökohtaisempi kuin määrällinen tutkimus. (Eskola & Suoranta 1998, 210) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on kuitenkin usein hankalampaa kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä määrällinen tutkimus on mahdollista toistaa sellaisenaan toisen tutkijan toimesta. Laadullinen tutkimus onkin saanut kritiikkiä juuri tutkimuksen subjektiivisuuden ja epäluotettavuuden näkökulmasta (Soininen 1995, 34). Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikista vaiheista parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, ja olen pyrkinyt huomioimaan tämän asian omassa tutkimusprosessissani. (Hirsjärvi ym. 2001, 214)

Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida otannan perusteella yleistää koskemaan koko joukkoa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin kuvata tapahtumia, ymmärtää toimintaa ja antaa ilmiöistä teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) Näin on myös omassa tutkimuksessani, ja se perustui melko pieneen tapausmäärään. Tarkoituksenani ei kuitenkaan ollut päästä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tahdoin kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti opettajien kokemuksia uudesta hyvinvointioppimisen SDQ-menetelmästä. Haastateltavani opettajat olivat tiedoksiantajina luotettavia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää kerätä aineisto sellaisilta henkilöiltä, joilla on tutkittavasta aihepiiristä riittävästi kokemusta ja tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Haastatteleman opettajat tuntuivat olevan erittäin rehellisiä kertomistaan asioista, ja kertoivat avoimesti sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan, ja siitä, minkälaisia vaikeuksia he olivat SDQ-kyselyä tehdessä joutuneet kohtaamaan. Koska aineistonani oli neljän haastattelun lisäksi myös kirjallinen palauteaineisto useasta eri jyvaskyläläiskoulusta, tutkimustuloksista uskaltaa kuitenkin tehdä varovaisia yleistettäviä viitteitä, sillä kirjallinen palauteaineisto tuki täysin haastatteluissa esille nousevia asioita. Lisäksi koen, että aineisto oli sangen pienestä haastateltavien määrästä huolimatta riittävä, sillä jo neljässä haastattelussa nousi samat asiat moneen kertaan esille, ja nämä samat asiat korostuivat myös kirjallisissa palautteissa. Myös se, että tutkijana pääsin tarkkailemaan muutamaa arviointikeskustelutilannetta, lisää luotettavuutta tutkimukseeni, sillä näin konkreettisesti, minkälainen tilanne arviointikeskustelu on.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia, eli pätevyyttä, tarkastellessa tulee huomioida teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointu, joka tarkoittaa teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen loogista suhdetta (Eskola & Suoranta

1998, 213). Tutkijana koen, että tutkimuksessani nämä kulkevat selkeässä linjassa tutkimuksen alusta loppuun saakka. Koska tavoitteenani oli tuoda opettajien subjektiiviset kokemukset esille SDQ-kyselyn käytöstä, sopii laadullinen tapaustutkimus tutkimusotteeksi hyvin. Aineistonkeruu toteutettiin tutkittavien kanssa henkilökohtaisesti keskustelemalla, ja analyysissä onkin pyritty kuvaamaan tutkittavien ajatuksia mahdollisimman autenttisesti. Tutkimuksen validiteetin saavuttamiseksi liitin aineiston analyysiin paljon suoria lainauksia opettajien puheista, jolla sain opettajien äänen kuuluviin sellaisenaan. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tavoitteenani ei ollut rakentaa analyysia vain satunnaisten lainausten varaan, vaan niiden avulla käsitellä aineistoa kokonaisvaltaisesti. Pyrin myös aineiston tulkinnassa pysymään haastattelurungon teemoissa, jotten tietämättäni ylitulkitse aineistosta nousevia asioita. Toisaalta pienen otannan takia aineistosta nousi muutamia piirteitä, jotka eivät olleet toistuvia, mutta olivat niin mielenkiintoisia, ettei niitä voinut olla nostamatta esille. Tällainen aihealue oli muun muassa luvussa 9.2.1. huomio vanhempien tietämättömyydestä lastensa hyvinvoinnista.

Tutkimukseni luotettavuus lisääntyy myös sillä, että tutkimusaiheeni on koulumaailmassa tuore, eikä aiempia tutkimuksia aiheista ole löytynyt, joten en ole voinut niiden perusteella rakentaa tutkittavasta ilmiöstä voimakkaita ennakkokäsityksiä. Olin tietysti kuullut hankkeesta Jyväskylän kaupungin kouluissa työskenteleviltä opettajilta, mutta sen tarkempaa tietoa minulla ei ollut siitä, millä mielin opettajat olivat lähteneet kyselyä toteuttamaan. Näin ollen tutkijana en voinut peilata haastateltavien vastauksia ennakkokäsityksiini, eivätkä tulokset omien käsitysteni takia ole vääristyneitä.

Tutkimusetiikka on laadullisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa mukana kulkeva osa. Tutkimuksessani huomioin tutkittavien eettisyyden niin, että haastatteluihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja pidin tutkijana huolta tutkittavien yksityisyydestä ja anonymiteetistä. Pyrin siis siihen, että tutkimukseen osallistuneita opettajia ei pysty tutkimusta lukiessa tunnistamaan, sillä osa opettajien kokemuksista saattoi olla hyvinkin henkilökohtaisia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin erittäin avoimia, eivätkä he tunteneet kokevan pelkoa siitä, että haastatteluissa esille nousseet asiat uhkaisivat heidän rooliaan opettajana. Tutkijana olen suhtautunut kunnioittavasti ja tutkittaviin ja kerättyyn aineistoon, ja olen pyrkinyt tekemään tutkimuseettisesti tasokasta työtä koko tutkimuksen ajan.

LÄHTEET

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Aurala, E. 2009. Pikkulasten temperamentti ja käyttäytyminen kotona sekä päivähoitossa kasvattajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto: psykologian laitos. Psykologian pro gradu – tutkielma.

Carver, C. & Scheier, M. & Weintraub, J. 1989. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. Journal of personality and social psychology 1989. Vol.56, No. 2, 267–283.

Clark, D. 1997. Leadership and change. Julkaistu 11.5.1997.
<http://www.nwlink.com/~donclark/leader/leadchg.html> (Viitattu 20.5.2013)

Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. (3. painos). Suffolk, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Educode. 2013. Palvelut. Verkkosivut. <http://www.educode.fi/6> (Viitattu 9.3.2013)

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen, (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–85.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola J. ja Vastamäki J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. ja uudistettu painos. Juva: PS-Kustannus.

Etusivu. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Turvallisuuden tunne ja viihtyminen lisääntyneet kouluissa. Julkaistu 16.8.2012.
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2012/1608/kouluturvallisuus.html> (Viitattu 20.3.2013)

Goodman R. 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38:581–586.

Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 12–24.

Hakkarainen, M. 2013. Oppiminen ja koulujen hyvinvointi kehittyvät vuorovaikutuksessa. Jyväskylän kaupunki. Verkkojulkaisu 30.1.2013.
<http://www.jyvaskyla.fi/ajankohtaista/arkisto/1/0/58847> (Viitattu 22.3.2013)

Hart, D. 1994. Authentic assessment. A handbook for educators. Menlo Park, Cal.: Addison Wesley.

Herrala, I. 2011. Lapsen sosiaalinen asema koululuokassa: pysyvyys sekä yhteydet ongelmakäyttäytymiseen ja prososiaalisuuteen. Jyväskylän yliopisto: psykologian laitos. Psykologian pro gradu –tutkielma.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: Bookwell Oy.

Huhtarinteen koulu. 2013. Hyvinvointioppiminen. Unimittarin esittely. Power Point –esitys.
http://www.peda.net/img/portal/2767923/Hyvinvointioppiminen_Huhtarinne.pps?cs=1359710313
(Viitattu 10.3.2013)

Jyväskylän kaupunki. 2010. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2010–2013.
http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/43134_lasten_ja_nuorten_hyvinvointisuunnitelma_2010-2013.pdf (Viitattu 9.3.2013)

Jyväskylän kaupunki. Opetuspalvelut. 2013. Arviointikeskustelujen ohjeistus opettajille.

Jyväskylän kaupunki. Opetustoimi. 2013. Arviointi. Verkkojulkaisu.
<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/arviointi> (Viitattu 13.3.2013)

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Teoksessa Suutari, M. (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Julkaisuja 20. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 125–151.

Kautto, J. & Martikainen, N. 2012. Ongelmavanhempi vai ongelmaopettaja? : kokemuksia ja käsityksiä opettajan ja vanhemman kuormittumisesta opetus- ja kasvatustyössä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WS Bookwell Oy.

Keskinen, H. 2011. Lasten lukivaikeusriski vanhemmuustyylien ja lasten ongelmakäyttäytymisen välisiä yhteyksiä muuntavana tekijänä. Jyväskylän yliopisto: psykologian laitos. Psykologian pro gradu –tutkielma.

Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Koppinen, M. Korpinen, E. Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö.

Koskelainen, M. 2008. The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. Turku: Turun yliopisto, Annales Universitatis Turkuensis D 809, 2008.

Koskelainen, M., Sourander A., Kaljonen. A. 2000. The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. European Child and Adolescent Psychiatry 9:277–284.

Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) 1999. Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta.

Kuuskoski, E. 2001. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 26–43.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Otavan kirjapaino Oy: Keuruu.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mauno, S. & Kinnunen, U. 2005. Työn epävarmuus, työttömyys ja hyvinvointi. Teoksessa Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 167–199.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Painosalama Oy.

Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus. WS Bookwell Oy.

Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus.

Niinistö, S. 2012a. Tasavallan presidentti Sauli Niinistön puhe Lasten ja nuorten hyvinvoinnin haasteet suomalaisesta ja ruotsalaisesta näkökulmasta –seminaarissa 15.10.2012.
<http://www.president.fi/public/default.aspx?contentid=260016> (Viitattu 6.3.2013)

Niinistö, S. 2012b. Tasavallan presidentti Sauli Niinistön puhe Väinö Tannerin Säätiön ja Tanner –Akatemian Tanner-luennolla ”Kadonneen nuoren metsästys” Säätytalolla 16.10.2012.
<http://www.president.fi/public/default.aspx?contentid=260106> (Viitattu 6.3.2013)

Nissilä, M. 2011. ”OAJ kiirehtii varhaiskasvatuslakia.” Opettaja 37/2011, 8.

OAJ Keski-Suomi ry. 2013. Jäsentiedote 18.2.2013. Opettajan ja rehtorin tulee pitäytyä sopimuksen mukaisessa työajassa.

Opetushallitus 2012. Luonnos Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1-5). 14.11.2012.
http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf (Viitattu 14.6.2013)

Opetushallitus. 2013a. ”Arviointikeskustelu opettajan, oppilaan ja huoltajan keskusteluna.”
http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/arviointikeskustelu_opettajan_oppilaan_ja_huoltajan_kohtaamisena (Viitattu 13.3.2013)

Opetushallitus. 2013b. ”Kodin ja koulun yhteistyö.”
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kodin_ja_koulun_yhteistyö (Viitattu 13.3.2013)

Opetushallitus. 2013c. ”Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä.”

http://www.edu.fi/perusopetus/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_menneina_vuosikymmenina (Viitattu 13.3.2013)

Opetushallitus 2013d. ”Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet.”

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet (Viitattu 14.6.2013)

OPS 2016. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet.

<http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet> (Viitattu 20.3.2013)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016.

Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf>
(Viitattu 6.3.2013)

Paananen, R. & Ristikari, T. & Merikukka, M. & Rämö, A. & Gissler, M. 2012. Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallisen syntymäkohortti 1987 –tutkimusaineiston valossa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 52. 2012. Helsinki 2012.

Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Julkaisuja 18. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Helsinki.

Pauha, T. 2010. ”Aivan tavallinen suomalaisnuori?” – nuorten muslimimaahanmuuttajien psykologinen hyvinvointi sekä kansallinen ja uskonnollinen identiteetti. Jyväskylän yliopisto: psykologian laitos. Psykologian pro gradu –tutkielma.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetusasetus (1998/852). 10. §. Oppilaan arviointi

Perusopetuslaki (628/1998). 22. §, Oppilaan arviointi.

Pohjola, A. 2001. Nuorten myyttinen ongelmallisuus. Teoksessa Suutari, Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Julkaisuja 20. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Helsinki, 187–204.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.

Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, M. & Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Juva: PS-Kustannus. 13–54.

Rimpelä, M. 2009. Hyvinvointioppiminen ja kehitysyhteisön vahvistaminen perusopetuksen haasteena. Opetusalan Koulutuskeskus.

Rimpelä, M. 2013a. Kasvatustieteen yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostot vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–48.

Rimpelä, M. 2013b. Hyvinvointi mukaan varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen arviointikeskusteluihin: Vahvuudet ja vaikeudet –menetelmän (SDQ) sovellutus. Päiväys 29.1.2013.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ruusuvuori, J. 1999. Esimerkkejä litteroinnista eli transkriptoinnista.
<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/transkriptiot.pdf> (Viitattu 12.6.2013)

Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–195.

Simola, H. 2004. ”Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa” Kasvatus 1/2004, 76–83.

Smedje H, Broman J-E, Hetta J, von Knorring A-L. 1999. Psychometric properties of a Swedish version of the ”Strengths and Difficulties Questionnaire”. European Child and Adolescent Psychiatry 8:63–70.

Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Turun yliopisto.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluun – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto, jäljennepalvelu.

Tolonen, T. 2011. Oppilaan rooli arviointikeskustelussa oppilaiden arvioimana. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Viitattu 20.3.2013)

Valtioneuvosto. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp> (Viitattu 6.3.2013)

Viheräkoski, J. 2001. Työn ja vanhemmuuden vuorovaikutus: yhteydet nuorten hyvinvointiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen pro gradu –tutkielma.

Vuorinen, J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. PS-Kustannus Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä

World Health Organisation. 1946. The Constitution of the World Health Organisation. http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf (Viitattu 13.3.2013)

Wilma. 2013. Oppilaitosten hallinto-ohjelman www-liittymä. <https://wilma.jkl.fi/> (Viitattu 9.3.2013)

Anne Alho

Tutkimuslupahakemus

e-mail: anne.alho@uta.fi

1.3.2013

Jyväskylän kaupunki
Opetuspalvelut
Opetusjohtaja
Eino Leisimo

Pro gradu –tutkielma SDQ-mittarin käytöstä ja hyvinvointioppimisesta

Haen tutkimuslupaa Pro gradu –tutkielmani aineiston keräämiseen. Opinnäytetyöni selvittää alakoulun opettajien kokemuksia hyvinvointioppimisesta ja SDQ-mittarin käytöstä. Tutkimus toteutetaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikköön, jossa opiskelen luokanopettajaksi. Pro gradu –tutkielmani ohjaajana toimii kasvatustieteiden professori Eija Syrjäläinen.

Tutkimustani varten haastattelen teemahaastattelun keinoin kolmesta viiteen luokanopettajaa Jyväskylän kaupungista, jotka ovat tämän lukuvuoden aikana SDQ-mittaria. Haastatteluun pyrin valitsemaan opettajia, jotka ovat olleet jo aiemmin nk. pilottikokeilussa ja opettajia, jotka tutustuivat SDQ-mittarin käyttöön ensimmäistä kertaa. Lisäksi hyödynnän tutkimuksessani Jyväskylän kaupungin kouluista kerättyjä kehittäjäopettajilta saatuja palautteita SDQ-mittarin käytöstä. Haastatteluaineisto ja kirjalliset palautteet analysoidaan laadullisin menetelmin. Haen tutkimuslupaa keväälle 2013. Aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja haastateltavien henkilöllisyyttä paljastamatta. Haastattelut nauhoitetaan, mikäli haastateltava antaa siihen suostumuksensa.

Pro gradu –tutkielmani on tarkoitus valmistua loppukevään 2013 aikana, jolloin olen valmis kertomaan tutkimustuloksista Jyväskylän kaupungille, ja tutkimukseni on Jyväskylän kaupungin käytettävissä hyvinvointioppimista kehittäessä.

Ystävällisin terveisin,

Anne Alho



JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI

Opetuspalvelut

Vahvuudet ja vaikeudet (Lapsi/Oppilas)

Vastaajan nimi _____

Päiväys _____

Valitse kussakin väittämässä se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa sinua viimeisen puolen vuoden aikana.

	Ei pidä paikkaansa	Pitää osittain paikkansa	Pitää täysin paikkansa	Pisteet
Pyrin olemaan ystävällinen muita ihmisiä kohtaan. Otan muiden tunteet huomioon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Olen levoton. En pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Minulla on usein päänsärkyä, vatsakipua tai pahoinvointia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaan mielelläni toisten kanssa tavaroitani (karkkeja, pelejä, kyniä jne.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Olen usein itsekseni. Teen asioita yksin. Pysyn omissa oloissani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yleensä teen niin kuin minua käsketään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Murehdin monia asioita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Haluan auttaa, jos joku on surullinen, pahoilla mielin tai voi huonosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Minun on vaikea istua paikoillani. Liikehdin jatkuvasti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tappelen tai riitelen usein. Voin pakottaa muut tekemään mitä haluan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Olen usein onneton, mieli maassa tai itkuinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ikäiseni yleensä pitävät minusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Häiriinnyn helposti, mielenkiintoni harhailee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jännitän uusia tilanteita. Kadotan helposti itseluottamukseni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Olen kiltti pienempiäni kohtaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Minua syytetään usein valehtelemisesta tai petkuttamisesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Toiset lapset tai nuoret härnäävät tai kiusaavat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tarjoudun usein auttamaan muita (vanhempiani, opettajia, muita lapsia tai nuoria).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Harkitsen tilanteen ennen kuin alan toimia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Otan tavaroita, jotka eivät kuulu minulle (kotoa, koulusta tai muualta).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tulen paremmin toimeen aikuisten kuin ikäisteni kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pelkään monia asioita. Pelästyn helposti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Osaan keskittyä. Teen tehtävät loppuun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Onko Sinulla mielestäsi vaikeuksia seuraavilla alueilla: tunteet, keskittyminen, käyttäytyminen, muiden ihmisten kanssa toimeen tuleminen? <input type="checkbox"/> Ei (Voit lopettaa vastaamisen tähän) <input type="checkbox"/> Kyllä, hieman <input type="checkbox"/> Kyllä, selviä vaikeuksia <input type="checkbox"/> Kyllä, vakavia vaikeuksia		Kuinka kauan vaikeudet ovat kestäneet? <input type="checkbox"/> Alle kuukauden <input type="checkbox"/> 1–2 kuukautta <input type="checkbox"/> 3–5 kuukautta <input type="checkbox"/> 6–12 kuukautta <input type="checkbox"/> Yli vuoden																										
Haittaavatko nämä vaikeudet jokapäiväistä elämääsi seuraavilla alueilla? <div style="text-align: center;">Vain Aika Hyvin</div> <div style="text-align: center;">Ei vähän paljon paljon</div> <table border="0"> <tr> <td>Kotielämä</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kaverisuhteet</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Koulutyö</td> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Harrastukset</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>					Kotielämä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Kaverisuhteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Koulutyö		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Harrastukset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kotielämä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																								
Kaverisuhteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																								
Koulutyö		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																							
Harrastukset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																								

TEEMAHAASTATTELURUNKO

(Kysymykset apuna, haastattelut eivät kuitenkaan menneet täysin haastattelurungon mukaan.)

Taustakysymykset:

- Opetusvuodet ja työkokemus
- Tämän hetkinen luokka
- Onko kokemusta SDQ:sta aiemmin? Onko käynyt kehittäjäopettaja-koulutuksissa?
-

KOKEMUKSET ENNEN ARVIOINTIKESKUSTELUJA?

Valmistelu:

- Miten opettajia valmisteltiin SDQ:hun?
- Miten asia tuotiin esille ensimmäisen kerran?
- Minkälaista koulutusta he saivat?

Työtavat:

- Miten opettajat kokivat SDQ-mittarin täyttämisen ja koonnin?
- Keksivätkö opettajat omia työtapoja, miten kyselyn tekeminen helpottui?
- Kauan meni kokonaisuudessaan aikaa esivalmisteluihin ennen arviointikeskustelua?

ARVIOINTIKESKUSTELUSSA:

- Miten opettajat ottivat SDQ-mittarin esille arviointikeskusteluissa?
- Kuinka paljon aikaa SDQ-kyselyyn käytettiin aikaa arviointikeskustelussa?
- Oliko tähän mitään ohjeistusta?
- Miten puoli tuntia riitti koko arviointikeskustelun suorittamiseen?
- Miten SDQ-kyselyiden tulokset huomioitiin arviointikeskusteluissa?
- Millä tavoin huolet tuotiin vanhemmille esille?

ARVIOINTIKESKUSTELUN JÄLKEEN:

- Mitkä ovat jatkotoimenpiteet ns. huolioppilaiden suhteen?
- Mitä tapahtui SDQ-kyselyn ja arviointikeskustelun jälkeen?

KÄYTTÖ TULEVAISUUDESSA:

- Mitä ajattelet, kun SDQ otetaan käyttöön kaikissa Jyväskylän kaupungin kouluissa?
- Jääkö opettajan omat kokemukset myönteiseksi vai kielteiseksi?
- Koetko työkalun tuovan lisää tietoa oppilaista?
- Muita ajatuksia?